



Sous la direction du Prof. Karl Hanson

---

## **Les droits de l'enfant dans les décisions politiques sur le système scolaire**

**L'exemple de l'aménagement du calendrier annuel des écoles primaires en France  
et dans les cantons romands**

### **MÉMOIRE – Orientation Recherche**

Présenté à  
l'Unité d'enseignement et de recherche en Droits de l'enfant  
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch  
pour obtenir le grade de Master of Arts interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Marie BONVALLAT

de

Genève

Mémoire No .....

SION

Août 2010

# Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de mémoire, Karl Hanson, dont la disponibilité et les conseils ont été très précieux.

Mes remerciements s'adressent également à toutes les personnes qui collaborent de près ou de loin au MIDE. La richesse de l'expérience « Valais » le détour!

Mille mercis aux « Midettes » pour les bons moments partagés et plus particulièrement à mes coloc's du Bisse-Vieux, sans qui rien n'aurait été pareil.

Enfin je remercie tout particulièrement ma sœur Aude pour sa relecture et sa patience, ma famille et mes proches pour leurs encouragements et Alexandre qui m'a beaucoup soutenue dans mon parcours de formation.

## Résumé

La recherche présentée ici a pour objectif de définir le rôle effectif joué par les droits de l'enfant dans la prise de décision concernant l'aménagement des calendriers scolaires de France et des cantons romands. Pour ce faire, la première étape de ce travail est consacrée à la mise en évidence des normes relatives aux droits de l'enfant qui régissent la question scolaire. Deuxièmement, ce travail s'intéresse aux études scientifiques qui ont traité du temps scolaire et rapporte les principales données auxquelles elles ont conclu. Dans un troisième temps, une investigation des situations réelles est proposée. Celle-ci permet de définir le fonctionnement des calendriers actuels dans les régions concernées mais également de dégager les enjeux qui ont inspiré leur mise en place et leur évolution. La superposition des trois types d'information apportées par les différentes étapes permet alors une analyse concernant le degré d'intégration des considérations relatives aux droits de l'enfant dans le débat et dans les décisions prises sur l'aménagement annuel du temps de l'école.

## Table des matières

1. Introduction	
1.1. Problématique et but de la recherche	p.5
1.2. Question de recherche et hypothèse	p.7
1.3. Méthodologie	p.8
2. Cadre normatif	
2.1. Contexte	p.10
2.2. Droits versus besoins	p.11
2.3. Droit à l'éducation scolaire	p.12
2.4. Caractéristiques du droit à l'éducation scolaire	p.18
2.5. Droit au repos et au loisir	p.19
3. Théorie	
3.1. Type de littérature trouvée	p.21
3.2. Données scientifiques	p.22
3.3. Littérature sur le temps scolaire et droits de l'enfant	p.23
4. Investigation du terrain	
4.1. L'organisation du calendrier scolaire dans les six cantons romands et en France	p.25
4.2. Réalité du terrain et droits de l'enfant	p.52
5. Conclusions	
5.1. Synthèse des résultats et réponse à la question de recherche	p.64
5.2. Prolongements	p.67
5.3. Apports et limites de la recherche	p.68
6. Références bibliographiques	p.70

## Première partie: Introduction

Dans cette première partie, nous préciserons la thématique de notre recherche en situant la problématique dans laquelle elle s'inscrit et en explicitant nos objectifs. Cette étape permettra ensuite de définir la question à laquelle nous voulons répondre ainsi que l'hypothèse que nous désirons vérifier. Dans un troisième temps, nous présenterons la méthodologie de recherche employée.

### **1.1 Problématique et but de la recherche**

#### **Un débat et des droits**

Dans le débat public, des études scientifiques ont démontré que Genève faisait actuellement partie des cantons suisses les moins dotés en terme de temps hebdomadaire d'enseignement. De ce fait, le département de l'instruction publique (DIP) a décidé d'ajouter quatre périodes d'enseignement par semaine à ses écoliers primaires dès la rentrée 2011. Afin de déterminer le meilleur aménagement possible, les scénarios imaginés par une commission spécialement mandatée font l'objet, depuis quelques temps, d'une large consultation auprès d'un grand nombre de partenaires : parents d'élèves, enseignants, communes, organismes d'activités extra-scolaires, partis politiques, communautés religieuses ou encore associations syndicales et patronales.

Parallèlement, depuis 1997, la Suisse est partie à la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989, [CDE]). Tous les enfants vivant dans ce pays sont donc titulaires de droits, et en particulier, comme nous le verrons plus en détails par la suite, celui de pouvoir exprimer leurs opinions sur toute question les intéressant, et voir ceux-ci pris en considération en fonction de leur âge et de leur maturité, ou encore celui d'avoir accès à une formation de qualité, respectueuse de leurs droits, tant dans sa forme que dans son contenu. Cette Convention possède un caractère contraignant et tous les États qui l'ont signée doivent l'appliquer sur leur territoire.

Or, la question de l'aménagement du temps scolaire est une composante importante du système scolaire en général et un paradigme fort dans la vie des enfants: elle détermine l'architecture temporelle de leur journée, leur semaine, leur année et bien plus encore, elle induit leur rapport au

temps tel que nous le faisons fonctionner dans nos sociétés. De ce fait, il semblerait inévitable que les droits de l'enfant soient intégrés aux décisions portant sur cette question et que sa résolution tienne compte des dispositions de la CDE qui s'y rapportent.

Dans l'éditorial du magazine *les Clefs de l'école*, le conseiller d'État genevois Charles Beer (avril 2010) fait part des préoccupations de son département : « Comment aménager ce nouvel horaire ? Telle est la question, car comme nous le savons tout changement d'horaire scolaire engendre des conséquences pour les familles et toute la société. » (p.3). Il a donc consulté un très large public de la société civile, mais il n'y figure aucune représentation d'élèves. Par ailleurs, dans une brochure spécialement créée pour informer les personnes consultées sur la problématique en jeu (Commission générale Harmos et Horaires scolaires, s. d.), la commission spécialisée détermine très clairement les critères qui entrent en considération: les exigences de l'école, les besoins des enfants, les besoins des familles et les missions des partenaires de l'école (pp.10-11). Les besoins des élèves sont invoqués, certes, mais jamais leurs droits, et encore moins la Convention; ni dans les discours des politiques, ni dans les documents officiels, ni dans les articles de presse. Dans ce débat, l'aménagement du temps scolaire ne semble donc absolument pas être considéré comme une affaire de droits de l'enfant. Cette constatation nous étonne très fortement et c'est pourquoi nous avons voulu investir ici cette thématique.

### **Les vacances scolaires, un aménagement en question**

La question de l'horaire hebdomadaire est actuellement au cœur du débat genevois, mais elle n'est pas l'unique composante du temps scolaire. Notre questionnement dans cette recherche porte plus précisément sur une autre donnée relative à l'aménagement des temps de l'école: celle de l'organisation de l'année et de l'espacement des semaines d'école et de vacances. En effet, la logique des structures annuelles scolaires telles qu'elles existent dans nos pays nous interpellent. Par exemple, alors même que les grandes vacances d'été semblent ancrées dans les mœurs, nous aimerions savoir d'où provient ce déséquilibre entre les trimestres et quelles sont ses justifications aujourd'hui. Par ailleurs, le fait que le nombre de semaines de vacances soit à peu de choses près le même à tous les âges de la scolarité nous interroge aussi. Ainsi, dans une société où il est plutôt politiquement correct de parler de droits de l'enfant et de vouloir les défendre, il nous semble très intéressant de chercher à mieux comprendre les facteurs qui déterminent le calendrier d'un système, qui par définition, est destiné aux enfants.

## **But de la recherche**

Ce travail s'intéressera donc moins à savoir si un type d'aménagement des vacances scolaires est réellement meilleur qu'un autre pour les enfants. Notre objectif consistera plutôt à explorer dans quelle mesure les droits de l'enfant interviennent au niveau des décisions politiques quand il s'agit de penser une structure qui a un profond impact sur la vie des enfants du pays.

## **1.2 Question de recherche et hypothèse**

Cette recherche tentera de répondre au mieux à la question proposée ci-dessous. Nous suggérons également une hypothèse de réponse que nous pourrions confirmer ou infirmer suite à nos investigations.

### **Question de recherche**

*Dans quelle mesure les droits de l'enfant jouent-ils un rôle dans l'aménagement des temps de vacances à l'école?*

### **Hypothèse de recherche**

Notre hypothèse repose sur les constatations relevées dans la problématique au sujet du débat dans le canton de Genève, mais également sur l'idée proposée par Minow (1986, citée par Hanson 2007) selon laquelle:

Le traitement légal inconséquent des enfants découle dans une certaine mesure de la négligence des enfants par la société. Les besoins et intérêts de l'enfant, déjà difficiles à combler lorsqu'ils sont mis en lumière, sont trop souvent submergés sous d'autres intérêts sociétaux. La dominance de ces autres intérêts aide à expliquer le traitement inconséquent des enfants. (p.108)

Sur cette base, nous faisons l'hypothèse que les résultats de notre recherche aboutiront au constat suivant:

*Les droits de l'enfant n'interviennent aucunement dans l'aménagement des temps de vacances. Ce sont d'autres enjeux beaucoup plus puissants, des facteurs économiques et politiques notamment,*

*qui conditionnent l'organisation du temps à l'école.*

Pour répondre à notre question principale et vérifier cette hypothèse, il nous faudra préalablement répondre à certaines sous-questions:

*Que dit la convention des droits de l'enfant en matière d'organisation du temps scolaire?*

*Que disent les recherches scientifiques sur l'aménagement des vacances scolaires en lien avec les droits de l'enfant?*

*Comment les cantons romands et la France ont-ils agencé les vacances scolaires dans leurs systèmes respectifs?*

*Quels sont les facteurs qui déterminent l'organisation des temps de vacances dans les systèmes scolaires étudiés?*

### **1.3 Méthodologie**

La méthodologie que nous avons choisie d'employer pour répondre aux objectifs de notre recherche se structure en trois parties. Premièrement, nous déterminerons le cadre normatif de la recherche en procédant à une analyse approfondie de ce que dit la CDE quant à l'aménagement du temps scolaire. Dans un second temps, nous nous intéresserons à la littérature scientifique afin de découvrir ce qui a déjà fait l'objet de recherches en matière d'aménagement des vacances scolaires. Enfin, nous irons recueillir des informations sur le terrain. Nous relèverons tout d'abord les calendriers scolaires annuels des six cantons romands et de la France afin d'en déterminer les caractéristiques principales. Puis, nous nous intéresserons plus particulièrement à trois régions et tenterons de découvrir, à l'aide de sources secondaires et de textes réglementaires, la manière dont la structure des vacances scolaires de ces régions a évolué depuis sa mise en place. Le choix des trois régions sera motivé plus loin dans ce travail.

Dans le but de recueillir des informations explicatives sur le fonctionnement actuel du calendrier, nous avons également prévu de procéder à des entretiens téléphoniques avec les personnes responsables de l'aménagement du calendrier annuel au sein des gouvernements concernés. Leurs propos seront utilisés uniquement s'il apportent un complément pertinent à notre recherche sur la



mise en place et l'évolution des calendriers dans les régions étudiées. L'effectif des personnes interrogées étant trop faible pour tirer des conclusions générales, nous n'utiliserons pas leurs déclarations dans notre analyse. Toutefois, elles seront enregistrées et leurs retranscriptions seront en possession de l'auteur de ce travail.

Le croisement des trois types d'informations évoqués ci-dessus, à savoir les normes juridiques relatives aux droits de l'enfant ainsi que les recherches scientifiques et les situations réelles concernant l'aménagement du temps dans le système scolaire, permettra alors de mettre en évidence la place des droits de l'enfant dans le débat.

## Deuxième partie : Cadre normatif

Dans cette partie, nous nous appliquerons tout d'abord à situer la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989) dans son contexte et à rappeler que ce texte consiste en une véritable base légale contraignante dans les pays qui nous intéressent. Dans un deuxième temps, nous approfondirons les principaux articles et principes de la Convention qui cadrent la question de l'aménagement du temps scolaire afin de cerner les exigences normatives auxquelles les systèmes éducatifs devraient répondre.

### 2.1 Contexte

La Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989. Inspirée de la Convention des droits de l'homme de 1948 et de la Déclaration des droits de l'enfant de 1959, elle est l'aboutissement de dix ans de discussions et de négociations d'un groupe de travail spécialement créé par la Commission des droits de l'homme. Mais, symboliquement, la Convention des droits de l'enfant vient consacrer une immense évolution historique du statut des enfants dans la société. Pensés comme des petits adultes dans l'Antiquité et au Moyen-âge, ils ne deviennent objet d'intérêt pour ce qui fait leur particularité qu'au 16ème siècle (Verhellen, 1999). Cependant, c'est seulement au cours du 20ème siècle et de manière effective en 1989 avec la CDE, qu'ils sont reconnus comme de véritables individus à part entière et détenteurs de droits rattachés à leur personne. D'après Zermatten (2008), cette donnée implique « un nouveau contrat social, qui traite des rapports entre les adultes et les enfants sur un mode égalitaire, évènement unique dans l'histoire de l'humanité.[...] C'est une révolution. » (p.12).

La Convention relative aux droits de l'enfant a aujourd'hui été ratifiée par 193 des 195 États de la planète. Elle se distingue notamment de la déclaration des droits de l'enfant (1959) de par son aspect contraignant sur les États qui l'ont ratifiée. Comme l'explique Zermatten (2008), la CDE est « un instrument qui lie les États parties et qui les oblige à respecter les droits qu'il énonce, à les appliquer et à les promouvoir » (p.1). La CDE a mis sur pied un mécanisme de surveillance spécifique à son application : le Comité des droits de l'enfant. Celui-ci a pour rôle d'assurer que la CDE soit véritablement appliquée dans les États parties. La plus importante partie de son travail consiste à demander des rapports périodiques aux gouvernements signataires ainsi qu'à la société

civile afin de faire état de la mise en œuvre de la Convention dans chaque pays. Sur la base d'un dialogue constructif, le Comité peut alors pointer les difficultés d'application et faire des recommandations aux États dans le but qu'ils améliorent le respect des droits de l'enfant sur leur territoire.

La Convention des droits de l'enfant est l'instrument juridique international le plus ratifié. Nous venons de voir son caractère contraignant et le suivi obligatoire dispensé par un organe de surveillance au sein de l'ONU. Or, sa mise en œuvre reste cependant un processus extrêmement lent et complexe, qui diffère dans chaque pays. A ce propos, le Comité des droits de l'enfant (2002) demande à chaque État partie de se doter d'un organisme indépendant chargé d'évaluer et de contrôler les progrès faits dans l'application de la CDE. De même, il recommande la création d'un mécanisme proposé à recevoir les plaintes des enfants en cas de violation de leurs droits.

Dans le cas de la Suisse, pays sur lequel notre recherche porte particulièrement, ces instances n'ont, depuis la ratification de la CDE en 1997, toujours pas été mises sur pied. Quant à la France, pays que nous allons également étudié, elle a ratifié la Convention dès sa mise à signature, fin février 1990 et a créé, en 2000, un poste de *défenseur des droits de l'enfant*. Le rôle de celui-ci consiste non seulement à évaluer et à surveiller les progrès faits en matière de droits de l'enfant dans le pays, mais également à recevoir les plaintes individuelles.

## **2.2 Droits versus besoins**

Comme nous l'avons vu dans l'historique de la CDE (1989), ce texte peut-être considéré comme une véritable révolution. Il consacre une conception nouvelle de l'enfant par rapport à celle qui a prédominé pendant plusieurs siècles auparavant : les enfants ne sont pas seulement des êtres d'une certaine vulnérabilité et nécessitent d'une protection particulière. Ils sont des individus à part entière, développant leurs capacités de manière unique et continue, et, à ces titres, ils possèdent des droits qui leur permettent de participer à la vie sociale et d'être des acteurs sociaux reconnus. Nous pouvons illustrer cette conception complexe de l'enfance à l'aide de ce que Hanson (2007), nomme *le dilemme de la différence*. D'une part, les enfants ne peuvent pas être considérés comme des individus complètement pareils aux adultes et ils nécessitent d'être protégés par des droits spécifiques. Et d'autre part, ils ne peuvent être discriminés en étant considérés comme des non-individus ou sous-individus et pour cela, on doit assurer leurs droits égaux à ceux de tous les êtres humains.

D'après Stoeklin (2009), la CDE donne des « droits participatifs » aux enfants et c'est d'ailleurs en cela qu'elle peut être qualifiée de révolutionnaire » (p.47). Le droit à la liberté d'expression (article 13) et à l'information (article 17), la liberté d'association (article 15) ou encore la liberté de pensée, de conscience et de religion (article 14), ainsi que l'article 12 consacrant le droit de l'enfant à l'expression de ses opinions et leur prise en considération en fonction de son âge et son degré de maturité sont considérés comme les cinq articles participatifs de la CDE. Par ailleurs, l'article 12 est également reconnu comme un principe général du texte, « sa clé » de lecture pour reprendre une expression de Zermatten (communication personnelle, 17 septembre 2008).

Pour nous, cela signifie clairement que lorsque l'on défend une approche basée sur les droits des enfants, on ne peut se contenter d'invoquer leurs besoins et la protection de leur bien-être. Ces éléments ne représentent qu'une des dimensions de la Convention des droits de l'enfant. Pour répondre aux exigences normatives de la CDE, il est nécessaire d'en intégrer la dimension participative et d'assurer la mise en œuvre des droits égaux des enfants.

## **2.3 Le droit à l'éducation scolaire**

Concentrons-nous à présent sur ce que dit la CDE (1989) à propos de l'éducation scolaire. Deux articles, l'article 28 et l'article 29, sont spécifiquement consacrés au droit à la formation et à l'éducation dans la CDE,. De plus, en 2001, le Comité des droits de l'enfant a élaboré une observation générale sur l'article 29 paragraphe 1, afin d'indiquer aux États comment celui-ci doit être appliqué dans la réalité. Nous allons donc nous baser sur cette observation afin de montrer ce qui est demandé par la CDE lorsque l'on s'intéresse à la structuration du système scolaire. Auparavant, il nous semble important de rappeler ici les contenus des deux articles en question :

### ***Article 28***

*1. Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances:*

*a)*

*Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous;*

*b)*

*Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide*

*financière en cas de besoin;*

- c) *Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés;*
- d) *Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles;*
- e) *Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.*

*2. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.*

*3. Les Etats parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement*

Comme l'expliquent Hodgkin et Newell (1998), l'article 28 reconnaît l'éducation comme « une nécessité fondamentale pour chaque enfant » (p.379). Il détermine alors les conditions minimales que les États doivent satisfaire (par. 1 alinéas a à e). Cependant, le premier paragraphe indique aussi explicitement que l'exercice de ce droit ne pourra être assuré que de manière progressive, du fait de la complexité et du coût obligatoire que représentent la mise en œuvre d'un tel droit. Mais Hodgkin et Newell rappelle également la disposition de l'article 4, qui dit que les États parties doivent mettre en œuvre les droits de l'enfant « dans toutes les limites des ressources dont ils disposent » (p.384).

Hodgkin et Newell (1998) rapportent aussi que l'expression *sur la base de l'égalité des chances*, mentionnée au premier paragraphe de l'article 28 reprend directement le principe général de l'article 2 de la CDE sur la non-discrimination. L'article 2 prévoit que les États parties s'engagent à garantir les droits énoncés dans la CDE « à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune [...] ». D'après les deux auteurs cités ci-dessus, l'une des premières causes de discrimination dans le respect du droit à l'éducation est actuellement les ressources financières des pays et des familles.

Les paragraphes 2 et 3 de l'article 28 indiquent certaines obligations des gouvernements en ce qui concerne la prestation des services éducatifs. Un accent est porté sur la lutte contre l'abandon scolaire et sur le respect d'une discipline compatible avec la dignité de l'enfant. De plus, la CDE

encourage à la coopération internationale dans le domaine de l'éducation.

Il semble important de prendre connaissance de cette disposition lorsque l'on appréhende la thématique de l'école et son lien avec les droits de l'enfant. Elle ne peut cependant être dissociée de l'article 29 qui détermine les objectifs auxquels l'éducation doit viser.

## **Article 29**

*1. Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à:*

- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;*
- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;*
- c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;*
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;*
- e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.*

*2. Aucune disposition du présent article ou de l'art. 28 ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'Etat aura prescrites*

Le premier paragraphe de cet article indique que tous les États du monde doivent proposer ou soutenir des systèmes éducatifs qui visent aux mêmes objectifs fondamentaux. C'est notamment rendu visible par les premiers mots de l'article 29: « les États parties conviennent... ». La formulation a directement été reprise du Pacte internationale relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966). Hodgkin et Newell (1998) expliquent:

Il est révélateur que la Convention ait gardé ce libellé, soulignant qu'il existe un consensus international sur les objectifs de l'éducation capable de surmonter les barrières érigées par la

religion, la nation et la culture dans de si nombreuses régions du monde. (p.403)

Nous reviendrons plus en détail sur les alinéas du premier paragraphe de cette disposition dans le prochain point.

Le paragraphe 2, quant à lui, donne la liberté à toute personne physique ou morale de créer ou de diriger des établissements d'éducation, précisant ici que l'école publique n'est pas la seule forme d'éducation et que « les système éducatifs doivent permettre diversité et souplesse » (Hodgkin & Newell, 1998, p.414). Afin de combattre les discriminations potentielles, l'obligation est donnée aux systèmes d'éducation privés d'être conformes non seulement aux principes du paragraphe 1 mais également aux normes minimales prescrites par la juridiction de l'État en question.

### **L'application concrète du paragraphe premier de l'article 29**

Dans son observation générale n°1, le Comité des droits de l'enfant (2001) donne plusieurs indications importantes en matière de mise en place de systèmes d'éducation. Ces indications constituent donc une interprétation autoritative des normes fondamentales sur lesquelles nous pourrions baser notre analyse quant à la présence et le rôle des droits de l'enfant dans l'aménagement des calendriers annuels étudiés.

Par le premier paragraphe de l'article 29, la CDE (1989) détermine les objectifs auxquels devraient répondre tous les systèmes d'éducation et en fonction desquels ils doivent être pensés. Selon le Comité des droits de l'enfant (2001), ces objectifs tendent à promouvoir et protéger la valeur essentielle de la CDE : « la dignité humaine inhérente à chaque enfant, qui est doté de droits égaux et inaliénables. » (paragraphe 1). Nous retrouvons ici l'idée que, dans un système d'éducation également, l'enfant est avant tout un individu doté des droits de la personne humaine.

Il s'agit donc de proposer des processus d'éducation -contenus des programmes, processus d'éducation, méthodes pédagogiques et milieu scolaire- qui, en leur fonctionnement même, promeuvent l'exercice des droits. « Les enfants ne sont pas privés de leurs droits fondamentaux du seul fait qu'ils franchissent la porte de l'école » (Comité des droits de l'enfant, 2001, paragraphe 8). De plus, il est ajouté:

les objectifs supposent clairement que les établissements soient accueillants pour les enfants dans le plein sens du terme et qu'ils respectent à tout égard la dignité de l'enfant. Il importe d'encourager la participation de l'enfant à la vie scolaire, de créer des collectivités scolaires

et des conseils d'élèves, de mettre en place des systèmes d'éducation et d'orientation par les pairs et de faire participer les enfants aux mesures de disciplines scolaires, dans le cadre du processus d'apprentissage et d'expérimentation de la réalisation de droits. (Comité des droits de l'enfant, 2001, paragraphe 8).

Ancien membre du Comité des droits de l'enfant, Hammarberg (1998), insiste sur le fait que la CDE « plaide en faveur d'une école démocratique » (p.24). A ce propos, il rapporte la définition de l'école démocratique proposée par le président de l'organisation des élèves en Suède:

Elle doit permettre aux élèves de participer à la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de leur éducation. Elle doit donner aux élèves la possibilité d'exercer une influence sur des questions plus vastes de politique d'éducation. Une école démocratique doit donner aux élèves un certain pouvoir sur les aspects administratifs qui les concernent directement [...]. Elle doit aussi leur donner la capacité d'influer sur les décisions politiques qui fixent le cadre générale des activités de l'école. (p.26)

Hodgkin et Newell (1998) ajoutent que le droit à l'information est une condition à la participation et « qu'il y a obligation préalable de faire en sorte que l'enfant soit correctement informé des circonstances et des options » (p.156). La participation de l'enfant est donc un processus complexe, qui ne se met pas en place tout seul. Bien que nécessaire, la mise en œuvre d'un cadre juridique n'est pas suffisante et il est indispensable de recourir à des stratégies dans le cadre éducatif, notamment celle d'inscrire la Convention dans les programmes scolaires (p.157).

D'autre part, l'article 29 détermine également que les enfants ont droit à « une qualité donnée d'éducation » (Comité des droits de l'enfant, 2001, paragraphe 9). Cette éducation doit nécessairement être « axée sur l'enfant, adaptée à ses besoins et autonomisante. » (paragraphe 2). Le développement du plein potentiel de l'enfant doit donc également constituer un des objectifs visés par les systèmes d'éducation. Comme le précise le Comité des droits de l'enfant, « il convient de souligner que le type d'enseignement qui vise essentiellement à accumuler des connaissances, incitant à la rivalité et imposant une charge excessive de travail risque d'entraver sérieusement le développement harmonieux de l'enfant[...]. » (paragraphe 12). Il insiste sur le fait que les établissements doivent favoriser un climat d'humanité et permettre aux enfants de s'épanouir selon l'évolution de leurs capacités.

L'école doit donc être pensée sur la base des deux paradigmes du dilemme entre l'enfant comme



individu à protéger et l'enfant comme acteur social. D'une part, il est essentiel que, dans le système scolaire, les enfants puissent jouir pleinement de leurs droits égaux et y être reconnus comme des acteurs à part entière et non uniquement comme les bénéficiaires, voire les pions, d'un système que d'autres inventent et dirigent pour eux. D'autre part, favoriser le développement harmonieux des enfants est un objectif qui nécessite une attention toute particulière à leurs besoins différenciés et évolutifs.

Pour le Comité des droits de l'enfant (2001), cela signifie qu'un profond remaniement de nos systèmes scolaires est nécessaire; non seulement en ce qui concerne les programmes, les méthodes pédagogiques et les matériaux et manuels scolaires, mais également les politiques en matière scolaire. Les États se contentent aujourd'hui de superposer les buts définis dans la Convention aux fonctionnements déjà existants et cela ne suffit pas. Nos systèmes ne permettent donc pas réellement que les enfants exercent leurs droits dans le cadre scolaire. Le respect des droits égaux et les aspects participatifs définis au paragraphe 8 de l'observation générale ainsi que la prise en compte du développement des enfants ne constituent pas les fondements du fonctionnement de nos écoles (Comité des droits de l'enfant, 2001).

Le Comité des droits de l'enfant (2001) émet alors quelques recommandations qui permettraient de modifier profondément les systèmes scolaires. Il demande tout d'abord que les objectifs généraux définis dans l'article 29 soient inscrits dans les législations locales et nationales, ce qui n'est pas le cas dans la plupart des États. Pour le Comité, c'est le seul moyen permettant que ces principes soient appliqués et inspirent véritablement les politiques en matière d'éducation.

Il est également demandé aux États de considérer l'éducation en tant que processus dynamique et de procéder à l'évaluation des changements impliqués par l'application du premier paragraphe de l'article 29. Cela concerne notamment la qualité du milieu d'apprentissage (Comité des droits de l'enfant, 2001). Le Comité souligne l'importance des enquêtes et l'analyse des opinions exprimées par tous les acteurs impliqués dans le processus, y compris les enfants en cours de scolarité ou ayant quitté l'école. Il relève également « le rôle des mécanismes de surveillance au niveau national, dont l'objectif est de veiller à ce que les enfants, les parents et les enseignants participent à la prise de décision concernant l'éducation. » (Comité des droits de l'enfant, paragraphe 22). Enfin, le Comité des droits de l'enfant demande à ce qu'un plan d'action national global soit élaboré pour la promotion et la surveillance de la réalisation des objectifs énoncés au paragraphe 1 de l'article 29. De plus, il réclame également la mise en place d'une procédure d'examen pour faire suite aux

plaintes contre le non respect de ces objectifs.

Nous voyons par ces derniers éléments que la prise en compte des droits de l'enfant dans un domaine donné nécessite inévitablement l'existence d'institutions chargées de surveiller la réelle mise en œuvre de ces droits. En regard de l'observation générale n°1 du Comité des droits de l'enfant (2001), la surveillance et l'examen de l'adéquation des processus d'éducation avec les droits de l'enfant sont donc une norme à laquelle les États doivent répondre lorsqu'ils ont ratifié la CDE.

## 2.4. Les caractéristiques du droit à l'éducation scolaire

Le droit à l'éducation est développé dans plusieurs autres textes et traités internationaux, notamment la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) et le Pacte international des droits économiques sociaux et culturels (1966). De ce fait, ce droit a fait l'objet de très nombreux rapports d'experts qui ont travaillé sur son application.

Il semble alors pertinent de proposer ici le cadre analytique élaboré par Tomasevski, rapporteuse spéciale de la Commission des droits de l'homme sur le droit à l'éducation. Selon elle, les obligations d'un gouvernement dans l'application du droit à l'éducation peuvent être regroupées en quatre catégories: La dotation, l'accessibilité, l'acceptabilité et enfin l'adaptabilité (Tomasevski, 1999). Ces quatre caractéristiques constituent des critères d'évaluation de l'application du droit à l'éducation par un État.

L'organisation *Right to education project* précise que les quatre éléments « doivent être respectés, protégés et mis en œuvre par le gouvernement, premier responsable de ce devoir » (<http://www.right-to-education.org>). Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (1999) explique également que ce sont des « caractéristiques interdépendantes et essentielles » (p.9). Les définitions données par ce Comité et l'organisation *Right to Education project* ont inspiré celles que nous proposons ici:

**La dotation:** Ce critère évalue la mise à disposition suffisante de l'éducation par l'État, en ce qui concerne sa gratuité mais également la quantité et la qualité des infrastructures et de leur équipement, des programmes éducatifs, des méthodes pédagogiques ainsi que du personnel enseignant.

**L'accessibilité:** Cet élément concerne l'accessibilité du système à tous. Selon le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (1999), elle revêt trois dimensions: la non-discrimination, l'accessibilité physique et l'accessibilité économique pour les niveaux d'enseignement supérieurs où la gratuité ne constitue pas un droit fondamental.

**L'acceptabilité:** Par cette caractéristique, on veut assurer que la forme et le contenu de l'éducation soient acceptables, c'est-à-dire pertinents, culturellement adaptés et de bonne qualité pour les bénéficiaires du système. Pour cela, Tomasevski (1999) précise que l'État a « le devoir de fixer et de faire appliquer des normes » (paragraphe 62) et que « du point de vue des droits de l'enfant, l'obligation de rendre l'école acceptable implique beaucoup plus que la liberté de choix des parents ou que la langue dans laquelle l'enseignement est donné. » (paragraphe 67).

**L'adaptabilité:** L'évaluation du droit à l'éducation doit également être faite en fonction de la capacité du système à s'adapter aux besoins de sociétés et de communautés qui évoluent, de même qu'aux besoins des apprenants dans leur propre cadre social et culturel. Selon Tomasevski (1999), « étant donné la décision des auteurs de la Convention [relative aux droits de l'enfant] de se référer à l'intérêt supérieur de l'enfant, il est manifeste que l'enseignement doit devenir et rester adaptable » (paragraphe 70).

L'organisation *Right-to-Education project* indique que ces quatre éléments « fournissent une méthode efficace pour expliquer le droit à l'éducation à partir de facteurs tangibles », ils rappellent cependant que ce ne sont pas des principes définitifs (<http://www.right-to-education.org>). Dans le cadre de notre recherche, ils représentent néanmoins des critères qui permettront d'affiner notre analyse en fonction des résultats obtenus.

## **2.5 Le droit au repos et au loisir**

Le droit au repos, au loisir, aux activités récréatives et au jeu est inscrit dans la Convention relative aux droits de l'enfant (1989):

### ***Article 31***

*1. Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et*

*artistique.*

*2. Les Etats parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité.*

Comme l'explique Hodgkin et Newell (1998), les notions de repos, de loisirs, d'activités récréatives et de jeu comportent des significations différentes (p.429). Avec l'idée de repos, la CDE entend ce qui a attrait au sommeil et à la relaxation. En défendant les notions de loisirs et de jeu, elle consacre le droit qu'ont les enfants d'avoir du temps libre pour eux-mêmes, ainsi que de choisir de faire des activités pour en retirer du plaisir. Cet article nous semble important à mentionner dans le cadre normatif qui régit une problématique concernant l'aménagement du temps scolaire. En effet, le droit au repos et aux loisirs implique nécessairement la question du temps à disposition pour se reposer, s'amuser et avoir accès à des activités culturelles et artistiques.

Hodgkin & Newell (1998) relèvent qu'il ne s'agit pas de laisser aux enfants juste assez de temps pour dormir la nuit. « Pour ce qui est de l'emploi des enfants, [...] l'accès à l'éducation n'est pas simplement synonyme de fréquentation scolaire. Cela signifie aussi que l'enfant a du temps pour réfléchir à ce qu'il apprend, pour faire ses devoirs à la maison, mais aussi pour jouer et être un enfant » (Comité des droits de l'enfant, cité par Hodgkin & Newell, p.432). Un des critères d'évaluation de l'application de l'article 31 est d'ailleurs celui d'assurer que l'horaire des cours obligatoires et les devoirs à la maison laissent des périodes de repos et de loisirs aux enfants. (p.437).

Au niveau du développement de l'enfant, le repos et le jeu sont des éléments fondamentaux. « Le repos est un besoin presque aussi important que la nutrition, le logement les soins de santé et l'éducation. » (Hodgkin & Newell, 1998, p.431). De même, le « jeu est une part essentielle du développement , et les enfants qui, pour une raison ou une autre, sont incapables de jouer risquent de manquer plus tard de compétences sociales et personnelles importantes » (p.429). L'article 31 est donc avant tout un droit de protection des besoins de l'enfant. Il est nécessaire que ceux qui ont la responsabilité de l'aménagement du temps scolaire l'aient à l'esprit et le mettent en application.

## Troisième partie : Théorie

Cette troisième partie a pour objectif de faire état de ce que les recherches scientifiques ont montré en ce qui concerne l'organisation du temps scolaire sur l'année. Parallèlement, nous proposerons une analyse critique de la littérature scientifique existante qui permettra d'extraire déjà quelques éléments de réponse à la question qui nous intéresse.

### 3.1. Type de littérature trouvée

Nous avons mené une première investigation dans le centre de documentation de l'Institut universitaire Kurt Bösch en Valais, spécialisé dans la littérature en droits de l'enfant. Nous n'avons rien trouvé concernant spécifiquement l'aménagement du temps scolaire. De même, dans la littérature traitant du droit à l'éducation scolaire, la question du temps ne semble non plus pas avoir été traitée. Ensuite, nous avons dirigé notre recherche vers le centre de documentation des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, spécialiste de la pédagogie par excellence. Là, nous avons trouvé des ouvrages sur le temps scolaire, avec certaines parties spécifiques à l'organisation du calendrier annuel, mais aucun ne traitent directement des droits de l'enfant.

Dans ces ouvrages, le temps scolaire est étudié sous l'angle des sciences appelées chronobiologie et chronopsychologie. La première étudie « la dimension temporelle [...] des processus physiologiques qui régulent les êtres vivants ». (Fotinos & Testu, 1996, p.45). Elle se centre ainsi sur les rythmes biologiques des humains, dont l'un des plus connus est le rythme circadien, régulé sur une période d'environ 24h. Mais la chronobiologie est également capable de donner des informations sur le rythme biologique qui nous intéresse plus particulièrement dans ce travail, le rythme lié aux temporalités annuelles, les saisons par exemple. La chronopsychologie, quant à elle, s'intéresse aux variations périodiques des comportements humains tels que le rendement, la vigilance, ou encore les performances intellectuelles. Cette science est moins pertinente dans la perspective de ce travail car elle se centre principalement sur des périodes journalières.

Jusqu'aux années 1980, la chronobiologie et la chronopsychologie étudiaient principalement les adultes, comme l'expliquent Fotinos et Testu (1996). Le rattachement de ces sciences à l'étude du temps scolaire correspond en fait à une période, dans le début des années 80, où l'intérêt de l'enfant

et ses besoins ont été mis au centre des préoccupations des responsables de l'aménagement du temps scolaire en France: « tout réaménagement des rythmes scolaires doit être placé sous le signe de l'intérêt prioritaire de l'enfant. Compte tenu des rythmes biologiques qui le caractérisent et qui commandent le respect d'un équilibre des temps de travail et de repos [...] » (Rapport du Conseil économique et social, mai 1980, cité par Fotinos & Testu, p.25).

Quelques études sont donc menées pour faire suite à cette préoccupation et nous allons rapporter les principaux résultats en ce qui concerne le calendrier annuel dans les lignes qui suivent. Mais notons que les ouvrages les plus récents que nous ayons trouvé concernant l'organisation du temps de l'école, dans une bibliothèque de littérature spécialisée, datent de 1999. L'aménagement des horaires scolaires ne semblent pas avoir inspirés les scientifiques depuis.

### **3.2 Données scientifiques**

#### **La chronobiologie: rythme de l'enfant et calendrier scolaire**

Les recherches en chronobiologie apportent selon nous deux informations essentielles sur le rythme physiologique annuel des enfants. Elles sont intéressantes à prendre en compte lorsque l'on travaille sur les facteurs pouvant intervenir dans l'élaboration d'un calendrier scolaire.

D'après Reinberg (in Montagner, 1983), les variations annuelles de la morbidité et de la mortalité de notre espèce montrent clairement que nous sommes « plus vulnérables pendant les mois d'hiver et plus résistants pendant les mois d'été » (p.101). Ces variations, peu influencées par la situation géographique, se retrouvent d'année en année sans changement majeur. Selon Montagner (1983), il est même possible de définir un pic de vulnérabilité en février-mars, puis dans une moindre mesure un deuxième en octobre-novembre :

La variabilité des courbes [circadiennes des hormones corticostéroïdes] est alors importante ; la croissance pondérale et la durée de la sieste sont à un niveau maximal ; la proportion d'enfants malades est toujours à un niveau élevé ; la fréquence des agressions appuyées et des comportements de somnolence est toujours élevée.[...] C'est aussi le moment où la mortalité par maladies cardio-vasculaires est au maximum [...]. *Au total, tout montre que c'est surtout en février-mars que se situe généralement le moment de plus grande difficulté biologique et psychologique de l'enfant et de l'adulte.* (p. 57)

Pour Reinberg (in Montagner, 1983), les calendriers annuels scolaires tels qu'ils existent aujourd'hui ont été conçus à une période où la présence et les forces des enfants étaient nécessaires l'été dans les fermes, pour les travaux agricoles. La structuration des vacances a donc été déterminée selon des facteurs économiques et elle n'est absolument pas en phase avec les besoins biologiques et physiologiques des individus:

il faut prendre conscience du fait qu'aujourd'hui nous travaillons et nous nous reposons, dans l'espace de l'année, à contretemps de nos besoins physiologiques. Il est indiscutable que le travail intensif tel qu'il se pratique actuellement comporte un risque. Il conviendrait donc de prendre cet aspect biologique du problème dans l'aménagement du temps de travail. (p.102)

Il explique d'ailleurs que ce phénomène s'étend à l'organisation toute entière du travail dans nos sociétés.

La deuxième découverte en chronobiologie qui nous intéresse concerne les temps d'adaptation lors d'un changement de rythme, par exemple l'alternance semaines d'école, semaines de temps de vacances. D'après Fotinos et Testu (1996), plusieurs jours sont nécessaires :

Un enfant semble ajuster son rythme veille- sommeil à un nouvel emploi du temps, en deux à quatre jours, voir une semaine. Or, si les vacances ne durent qu'une semaine, le rythme vacances sera présent que peu de temps et l'on fera se succéder deux périodes de rupture de rythmes, de désynchronisation plus génératrices de fatigue que de repos. Il semble donc nécessaire de réserver deux semaines pour que les petites vacances soient bénéfiques à l'élève. (pp.65-66)

Déjà proposé en 1983 par Montagner, il nous faut relever que cette connaissance est à la base de l'aménagement qui régit actuellement le calendrier scolaire en France. Nous le détaillerons de manière approfondie plus loin dans ce travail, mais remarquons simplement que les petites vacances dans ce pays ne sont jamais d'une durée inférieure à dix jours.

### **3.3 La littérature sur le temps scolaire et droits de l'enfant**

Les résultats concernant des données sur le rythme de l'enfant peuvent constituer des informations intéressantes lorsque l'on travaille sur la mise en œuvre de droits tels que l'article 31 de la CDE (1989), le droit au repos et au loisirs, ou tel que l'article 29, qui vise entre autre à une qualité donnée

d'éducation. Nous relevons cependant que ces recherches, originaires d'une seule discipline scientifique, se focalisent uniquement sur les besoins de l'enfant par rapport à l'aménagement du temps scolaire. La protection du rythme de l'enfant et de son développement constitue en effet la motivation principale des auteurs en chronobiologie. L'idée que l'enfant puisse, en tant qu'acteur social, intervenir sur la gestion de son temps est ici totalement absente. De plus, cette science produit des données plutôt généralisées, pour la population scolaire dans sa totalité. L'unique considération de ces données aboutit donc à une conception de l'enfance relative à un état non évolutif, distinct de celui de l'adulte, et dans lequel toute une masse de personnes répond aux mêmes règles. Ces deux constats démontrent que la littérature scientifique ne donne que très peu d'informations relatives aux droits de l'enfant. Les principes selon lesquels les enfants sont des êtres en constante évolution et qu'ils sont aptes à participer au débat ne sont pas traités par les ouvrages scientifiques sur le temps scolaire. La prise en compte exclusive de cette littérature ne permet donc pas une approche basée sur les droits.



## Quatrième partie : Investigation du terrain

Nous avons vu dans la partie précédente que les recherches scientifiques ne se sont pas penchées sur les droits de l'enfant, en tant que tels, en rapport avec l'aménagement du temps scolaire. Il nous reste à présent à explorer ce qui se passe dans la réalité. Comment les systèmes de calendriers scolaires sont-ils réellement pensés dans les régions qui nous entourent ? Est-ce que les droits de l'enfant apparaissent dans certains textes officiels, directives, discours relatifs à l'élaboration de ces calendriers ? Sinon, sur quels autres données ces calendriers sont-ils basés ? Ces questions constituent le champs que nous allons explorer dans cette quatrième partie.

### **4.1 L'organisation du calendrier scolaire dans les six cantons romands et en France**

Afin de montrer au mieux la manière dont sont structurés les calendriers annuels des systèmes scolaires publiques qui nous intéressent dans ce travail, nous avons décidé de prendre appui sur trois types d'informations. Premièrement, nous montrerons, sous forme de tableaux, les calendriers annuels de l'école primaire tels qu'ils sont conçus pour l'année 2010-2011, dans les six cantons romands et en France. Dans un deuxième temps, nous sélectionnerons les régions les plus intéressantes et nous tenterons de mieux comprendre, sur la base de textes réglementaires et de sources secondaires, les origines et les évolutions subies par leurs calendriers. Enfin, nous compléterons ces données avec quelques informations rapportées par les professionnels avec lesquels nous nous sommes entretenus.

#### **4.1.1 Description des calendriers annuels de l'école primaire pour l'année 2010-2011**

Les tableaux proposés ci-après ont pu être élaborés grâce aux informations trouvées sur les sites internet officiels des six cantons suisses concernés, du Ministère français de l'éducation nationale et de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Ils indiquent la structure annuelle des vacances en nombre de semaines. Selon les régions, ces données peuvent varier d'une année à l'autre

**Tableau 1a:Canton de Fribourg**

	Date	Nombre de semaines
Date du début de l'année scolaire	26 août 2010	
Période scolaire 1	26 août-15 octobre	7,5
<b>Vacances 1</b>	<b>16 au 31 octobre</b>	<b>2</b>
Période scolaire 2	1er novembre-23 décembre	8
<b>Vacances 2</b>	<b>24 décembre au 9 janvier</b>	<b>2</b>
Période scolaire 3	10 janvier-4 mars	8
<b>Vacances 3</b>	<b>5 au 13 mars</b>	<b>1</b>
Période scolaire 4	14 mars-15 avril	5
<b>Vacances 4</b>	<b>16 avril au 1er mai</b>	<b>2</b>
Période scolaire 5	2 mai-8 juillet	10
<b>Vacances 5</b>	<b>9 juillet au 24 août</b>	<b>6,5</b>

Total de semaines d'école	38,5
Total de semaines de vacances	<b>13,5</b>

N.B: Ce tableau concerne la partie francophone du canton

**Tableau 1b:Canton de Genève**

	Date	Nombre de semaines
Date du début de l'année scolaire	30 août 2010	
Période scolaire 1	30 août-22 octobre	8
<b>Vacances 1</b>	<b>23 au 31 octobre</b>	<b>1</b>
Période scolaire 2	1er novembre-23 décembre	8
<b>Vacances 2</b>	<b>24 décembre au 9 janvier</b>	<b>2</b>
Période scolaire 3	10 janvier-18 février	6
<b>Vacances 3</b>	<b>19 au 27 février</b>	<b>1</b>
Période scolaire 4	28 février-20 avril	7,5
<b>Vacances 4</b>	<b>21 avril au 1er mai</b>	<b>1,5</b>
Période scolaire 5	2 mai-1er juillet	9
<b>Vacances 5</b>	<b>2 juillet au 28 août</b>	<b>8</b>

Total de semaines d'école	38,5
Total de semaines de vacances	<b>13,5</b>

**Tableau 1c:Canton du Jura**

	Date	Nombre de semaines
Date du début de l'année scolaire	16 août 2010	
Période scolaire 1	16 août-1er octobre	7
<b>Vacances 1</b>	<b>2 au 17 octobre</b>	<b>2</b>
Période scolaire 2	18 octobre-23 décembre	10
<b>Vacances 2</b>	<b>24 décembre au 9 janvier</b>	<b>2</b>
Période scolaire 3	10 janvier-11 février	5
<b>Vacances 3</b>	<b>12 au 20 février</b>	<b>1</b>
Période scolaire 4	21 février-8 avril	7
<b>Vacances 4</b>	<b>9 au 24 avril</b>	<b>2</b>
Période scolaire 5	25 avril-1er juillet	10
<b>Vacances 5</b>	<b>2 juillet au 21 août</b>	<b>7</b>

Total de semaines d'école	39
Total de semaines de vacances	<b>14</b>

NB: Le site du canton du Jura indique que les vacances 2 ont été reculées afin de tomber aux mêmes dates que les autres cantons romands (elles étaient initialement prévues du 18 au 2 janvier).

Pour l'année scolaire 2010-2011, les vacances 5 sont d'une durée de 7 semaines. A noter que pour l'année précédente et l'année suivante, elles ont été prévues sur 6 semaines.

**Tableau 1d:Canton de Neuchâtel**

	Date	Nombre de semaines
Date du début de l'année scolaire	16 août 2010	
Période scolaire 1	16 août-1er octobre	7
<b>Vacances 1</b>	<b>2 au 17 octobre</b>	<b>2</b>
Période scolaire 2	18 octobre-23 décembre	10
<b>Vacances 2</b>	<b>24 décembre au 9 janvier</b>	<b>2</b>
Période scolaire 3	10 janvier-25 février	7
<b>Vacances 3</b>	<b>26 février au 6 mars</b>	<b>1</b>
Période scolaire 4	7 mars-8 avril	5
<b>Vacances 4</b>	<b>9 au 24 avril</b>	<b>2</b>
Période scolaire 5	25 avril-1er juillet	10
<b>Vacances 5</b>	<b>2 juillet au 15 août</b>	<b>6</b>

Total de semaines d'école	39
Total de semaines de vacances	<b>13</b>

**Tableau 1e:Canton de Vaud**

	Date	Nombre de semaines
Date du début de l'année scolaire	23 août 2010	
Période scolaire 1	23 août-15 octobre	8
<b>Vacances 1</b>	<b>16 au 31 octobre</b>	<b>2</b>
Période scolaire 2	1er novembre-23 décembre	8
<b>Vacances 2</b>	<b>24 décembre au 9 janvier</b>	<b>2</b>
Période scolaire 3	10 janvier-25 février	7
<b>Vacances 3</b>	<b>26 février au 6 mars</b>	<b>1</b>
Période scolaire 4	7 mars-15 avril	6
<b>Vacances 4</b>	<b>16 avril au 1er mai</b>	<b>2</b>
Période scolaire 5	2 mai-1er juillet	9
<b>Vacances 5</b>	<b>2 juillet au 21 août</b>	<b>7</b>

Total de semaines d'école	38
Total de semaines de vacances	<b>14</b>

**Tableau 1f:Canton du Valais**

	Date	Nombre de semaines
Date du début de l'année scolaire	23 août 2010	
Période scolaire 1	23 août-8 octobre	7
<b>Vacances 1</b>	<b>9 au 24 octobre</b>	<b>2</b>
Période scolaire 2	25 octobre-23 décembre	9
<b>Vacances 2</b>	<b>24 décembre au 9 janvier</b>	<b>2</b>
Période scolaire 3	10 janvier-4 mars	8
<b>Vacances 3</b>	<b>5 au 13 mars</b>	<b>1</b>
Période scolaire 4	14 mars-22 avril	6
<b>Vacances 4</b>	<b>23 avril au 1er mai</b>	<b>1</b>
Période scolaire 5	2 mai-1er juillet	8
<b>Vacances 5</b>	<b>2 juillet au 21 août</b>	<b>7</b>

Total de semaines d'école	38
Total de semaines de vacances	<b>13</b>

N.B: Ce tableau concerne la partie francophone du canton

**Tableau 2a: France toute zone(début de l'année scolaire)**

	Date	Nombre de semaines
Date du début de l'année scolaire	2 septembre 2010	
Période scolaire 1	2 septembre-22 octobre	7,5
<b>Vacances 1</b>	<b>23 octobre au 3 novembre</b>	<b>1,5</b>
Période scolaire 2	4 novembre- 17décembre	6,5
<b>Vacances 2</b>	<b>18 décembre au 2 janvier</b>	<b>2</b>

**Tableau 2b: France zone A(milieu de l'année scolaire)**

Période scolaire 3	3 janvier-25 février	8
<b>Vacances 3</b>	<b>26 février au 13 mars</b>	<b>2</b>
Période scolaire 4	14 mars-22 avril	6
<b>Vacances 4</b>	<b>23 avril au 8 mai</b>	<b>2</b>
Période scolaire 5	9 mai-1er juillet	8

**Tableau 2c: France zone B(milieu de l'année scolaire)**

Période scolaire 3	3 janvier-18 février	7
<b>Vacances 3</b>	<b>19 février au 6 mars</b>	<b>2</b>
Période scolaire 4	7 mars-15 avril	6
<b>Vacances 4</b>	<b>16 avril au 1er mai</b>	<b>2</b>
Période scolaire 5	2 mai-1er juillet	9

**Tableau 2d: France zone C(milieu de l'année scolaire)**

Période scolaire 3	3 janvier-11 février	6
<b>Vacances 3</b>	<b>12 au 27 février</b>	<b>2</b>
Période scolaire 4	28 février-8 avril	6
<b>Vacances 4</b>	<b>9 au 24 avril</b>	<b>2</b>
Période scolaire 5	25 avril-1er juillet	10

**Tableau 2e: France toute zone(fin de l'année)**

<b>Vacances 5</b>	<b>2 juillet au 5 septembre</b>	<b>9</b>
Total de semaines d'école		36
Total de semaines de vacances		<b>16,5</b>

N.B: Les différentes zones correspondent à la répartition des départements français en trois groupes.

## Constatations et interrogations

Premièrement, relevons que la structure des calendriers scolaires de ces régions est extrêmement proche et suit des règles bien précises. Tout d'abord, l'année scolaire débute partout à une date située entre le 16 août et le 1er septembre. Et tous ces calendriers proposent une grande coupure sur les mois de juillet août. Ensuite, notons que, dans toutes les régions, les autres vacances sont au nombre de quatre et reviennent toujours à des périodes semblables. Les premières tombent sept ou huit semaines après la rentrée. Les secondes durent deux semaines et ont lieu à la période des fêtes de Noël et de Nouvel an. La troisième période de vacances est planifiée en hiver et tombe sur le mois de février ou mars, et enfin la dernière est au printemps, vers la période de Pâques. Dans tous ces calendriers, la dernière période d'école est la plus longue, variant entre 8 et 10 semaines.

Au niveau des dissemblances, le nombre de semaines de vacances sur l'année varie selon les régions, il se situe entre 13 (cantons du Valais et de Neuchâtel) et 16,5 (France). De même, les grandes vacances durent entre 6 et 9 semaines, celles d'automne et de printemps varient entre une et deux. Quant aux vacances d'hiver, elles sont d'une semaine dans les cantons suisses et de deux en France. De ce fait, les semaines de vacances ne tombent pas exactement aux mêmes dates pour tout le monde et le début et la fin de l'année scolaire n'a pas lieu précisément le même jour partout.

Exceptées quelques petites différences, les calendriers scolaires élaborés dans les régions politiques environnantes adoptent donc une très grande régularité. Cette régularité suscite beaucoup d'interrogations quant aux raisons de cette organisation commune. D'où provient le fait que les grandes vacances aient lieu sur juillet et août? Qui et comment décide-t-on du nombre de semaines de vacances sur une années scolaire? Comment choisit-on les dates pour fixer les vacances? Quelles sont les libertés et les contraintes des institutions politiques dans ce domaine? Quel impact ont les fêtes traditionnelles religieuses, telles que Noël ou Pâques dans l'organisation du calendrier scolaire?

Afin de savoir si les droits de l'enfant font partie des réponses pouvant être données à ces questions et, dans le cas contraire, quels sont les autres facteurs qui y répondent, nous allons étudier de manière plus approfondie le fonctionnement du calendrier annuel scolaire de trois des systèmes présentés ci-dessus. Notre sélection a pour but d'être la plus représentative des critères qui, selon de Compère (1997), ont influencé historiquement l'évolution du temps scolaire en Europe: « critères confessionnels (catholique/protestant), critères d'organisation et de tradition politique

(centralisé/décentralisé, autoritaire/démocratique), critères de développement économique » (p.10). Nous avons donc choisi un canton de tradition confessionnelle catholique, le Valais, un canton protestant, Neuchâtel, ainsi que la France, pays dont l'organisation politique est totalement centralisée.

#### **4.1.2 Mise en place et évolutions des calendriers scolaires**

Notre intérêt porte donc sur la manière dont le calendrier scolaire a été mis en place et a évolué jusqu'à aujourd'hui, dans les régions mentionnées ci-dessus. Or, le survol historique que nous allons proposer ici démarre plus particulièrement aux environs du milieu du 19ème siècle, date autour de laquelle les textes fondateurs des écoles publiques en Europe ont été créés. En effet, pour cette recherche, il est surtout important de comprendre la mise en place du calendrier scolaire à partir du moment où celui-ci est devenu une affaire publique.

#### **Généralités au niveau européen**

Selon De Compère (1997), les premiers textes de lois sur l'école apparaissent partout à partir de la moitié du 19ème siècle et ils se ressemblent dans leur contenu. Ils ont en tous cas tous abouti tôt ou tard (1950 pour l'Europe du sud) au modèle appelé en France « l'école de Jules Ferry » et dont « le rythme annuel des vacances est calqué sur les fêtes religieuses et ponctué par de longues vacances d'été » (p.15). Par ailleurs, la tendance générale montre que, depuis ces premières lois, les temps de vacances n'ont cessé d'être réduits. Or, d'après De Compère, « plus la famille est créditée de capacité éducative, plus le temps scolaire est allégé » (p.21). Le contrôle de l'organisation temporelle du système scolaire par l'État représente donc, pour celui-ci, une forme de pouvoir sur l'enfance.

En ce qui concerne l'influence du calendrier religieux sur le calendrier scolaire, Combes (1997) rapporte qu'au 13ème siècle déjà, les écoles religieuses sont réglementées par un calendrier très précis, décidé par l'autorité pontificale (p.36). Or, depuis le 19ème siècle, cette influence est combattue par les réformateurs, mais également par la sphère ecclésiastique elle-même, réalisant la trop grande quantité de congés engendrés et les débordements païens qu'ils provoquent (De Compère, 1997). Mais, comme nous l'avons vu, dans les calendriers actuels, plusieurs fêtes religieuses sont toujours des références pour les dates de vacances.

Par ailleurs, la fixation des grandes vacances pendant l'été provient également de la fin du Moyen-Âge: « Les vacances semblent à l'origine liées à l'époque des vendanges. Dès le 13ème siècle un mois de congé est prévu à cet effet même s'il est facultatif » (Boireau, 1968, p.46). A cette époque, il est nécessaire de rassembler toutes les forces de la population pour les vendanges et les moissons à la fin de l'été et les calendriers ecclésiastiques ont institutionnalisé cette pratique. Jusqu'au début du 20ème siècle, la grande majorité des enfants s'occupent aux travaux agricoles pendant les grandes vacances. Actuellement, dans les pays occidentaux, cela a presque entièrement disparu.

Enfin, avec l'école nouvelle et la fin du 19ème siècle, les sciences de l'enfant sont également apparues. Elles donnent un autre sens au congé scolaire en le considérant comme une nécessité pour l'enfant. Mais selon De Compère (1997), le droit de l'enfant au repos ne constitue qu'un alibi ayant permis de satisfaire prioritairement les besoins des adultes du système scolaire: « [...]désormais, le congé est perçu et revendiqué comme rupture, qui plus est comme rupture nécessaire. Mais sa généralisation apparaît cependant plutôt comme une satisfaction donnée aux revendications de la corporation enseignante que comme la reconnaissance des droits de l'enfant » (p 15).

Partout en Europe, le calendrier scolaire trouve donc ses origines dans le calendrier ecclésiastique. Celui-ci calque les congés en fonction des fêtes religieuses et prévoit une grande coupure pendant la saison estivale pour les travaux agricoles. Par la suite, lorsque les pouvoirs politiques prennent le contrôle du calendrier scolaire, ils marquent leur souveraineté en réduisant l'influence des fêtes religieuses et en augmentant le temps d'ouverture des écoles. Enfin, à la fin du 19ème siècle, les connaissances scientifiques sur la nécessité du repos pour les enfants apparaissent mais n'interviennent pas vraiment dans les décisions sur la mise en place des vacances.

## **En France**

Un travail de recherche historique sur le calendrier scolaire en France à partir de la fin du 19ème siècle a été minutieusement mené par Fotinos et Testu (1996). Les informations apportées dans cette partie proviennent donc en grande partie de leurs travaux.

### *Dès 1882, un instrument de pouvoir pour la troisième République*

Avant les lois Ferry de 1881 et 1882, l'école en France reste principalement aux mains de l'Église catholique. C'est donc seulement au cours de la IIIème République (1871-1940) que l'école devient



obligatoire, gratuite et laïque et que l'État français prend réellement en charge son organisation. Ce gouvernement va très rapidement voir avec cette prise en charge un excellent moyen pour « légitimer les valeurs républicaines et les pérenniser » (Fotinos & Testu, 1996, p.10). La législation sur l'organisation du système scolaire se développe donc dès le début du régime. Ainsi, Fotinos et Testu relèvent que, dans les années qui suivent, deux arrêtés viennent fixer des normes sur le temps scolaire. Celui du 18 janvier 1887 arrête les dates des congés extraordinaires: une semaine pour les fêtes de Pâques, le premier jour de l'an, le lundi de Pentecôte ou encore les fêtes patronales et la fête nationale. L'arrêté du 4 janvier 1894 fixe quant à lui à 6 semaines la durée des grandes vacances dans les établissements publics d'enseignement primaire et à 4 au maximum dans les écoles maternelles (articles 1 et 2).

Si les directives sont nationales, les dates des grandes vacances sont laissées à l'appréciation des Préfets au niveau départemental. Ces dates peuvent varier selon les communes et, dans le cas des écoles maternelles, les vacances d'été peuvent même être supprimées « lorsque les besoins de la population l'exigent » (arrêté du 4 janvier 1894, article 2). L'ouverture de l'école maternelle pendant l'été pouvait donc sans doute servir de mode de garde pour des enfants trop jeunes pour aider aux travaux agricoles ou ménagers. Elle constituait ainsi une facilité pour les familles. Dans une circulaire de juin 1894, le Ministre de l'Éducation précise en tout cas que la liberté laissée aux départements permet de « concilier les intérêts des familles et ceux de l'enseignement » (Fotinos & Testu, 1996, p11).

### *Les enjeux économiques et les revendications sociales s'en mêlent*

Fotinos et Testu (1996) appellent cette première période, où le calendrier scolaire est mis en place par les lois françaises, *la période socio-politique* (p.10), notamment en raison du pouvoir que représente la gestion du système scolaire pour le gouvernement. A partir de 1922, ils considèrent que l'évolution du calendrier scolaire entre dans une nouvelle phase: *la phase socio-économique* (p.13). En effet, les changements qui surviennent alors sont à la fois motivés par un souci économique et à la fois, par des préoccupations sociales. La marque principale de cette évolution est l'allongement des vacances qui passent de 6 à 8 semaines en 1922 et à 10 en 1938. La raison économique de cela est « la nécessité du travail des jeunes qui suppléent les adultes morts ou mutilés » pendant la première guerre mondiale (p.14). En même temps, avec l'essor de la société industrielle, les luttes sociales s'organisent et les vacances sont devenues « une revendication sociale sous-tendue par les valeurs de la République: Liberté-Égalité-Fraternité » (p.14).

Par ailleurs, le calendrier scolaire devient une affaire de plus en plus centralisée. A partir de 1939, il est directement arrêté par le ministre de l'Éducation nationale pour toute la France. La structure annuelle de l'école établie cette année là propose donc de nouvelles normes, amenées par les raisons évoquées ci-dessus. Le nombre et la durée des congés sont donc étendus, les vacances de Pâques et de Noël sont créées et la trame actuelle des quatre périodes intermédiaires de vacances est instituée.

Bien que ce modèle perdure jusqu'en 1967, on réalise, au cours des années 50, que les vacances octroyées par l'école publique sont trop longues. Comme l'explique une note du gouvernement en avril 1959, cela est vrai notamment pour les familles qui ne savent plus quoi faire de leurs enfants à la fin de l'été ou pour les enfants qui oublient ce qu'ils ont appris l'année précédente et perdent du temps à tout réviser au début de l'année suivante ( Fotinos & Testu, 1996). En même temps, l'idée d'une diminution des grandes vacances provoque l'opposition dans les régions viticoles, qui ont besoin des forces infantiles pour les vendanges à fin septembre. D'autre part, des médecins attirent l'attention sur le fait que, du point de vue la santé des enfants, deux mois de vacances sont une limite maximum à ne pas dépasser. Enfin, les économistes « recommandent un étalement des vacances d'été sur trois mois, trois mois et demi, afin d'éviter l'engorgement des trafics routiers et ferroviaires, l'*entassement de trop nombreux touristes* et en conséquence le coût *exagéré* des vacances » (Fotinos & Testu, p.17).

La multiplicité des acteurs qui s'invitent dans le débat sur le calendrier scolaire est très visible à cette période. Par contre, en ce qui concerne les préoccupations au sujet de l'équilibre des enfants, Fotinos et Testu (1996) font remarquer qu'ils apparaissent dans les textes, mais n'ont encore aucune « traduction concrète » dans les décisions (p.17).

Finalement, en 1959, les vacances d'été sont avancées de deux semaines et fixées de début juillet à mi-septembre. L'équilibre des trois trimestres est également repensé. « Pour résumer, en 1959, les élèves bénéficient de 15 semaines de vacances et de 37 semaines de scolarité qui s'équilibrent en trois grands ensembles construits autour du trimestre » (Fotinos & Testu, 1996, p.17). La question de répartir les vacances scolaires d'été sur plusieurs dates est envisagée pour la première fois, mais n'est pas mise en place à cette époque.

Les pressions économiques ont également pris une place importante dans le débat, pour ne plus le quitter jusqu'à nos jours. En 1961, elles apparaissent pour la première fois dans une circulaire. Selon Fotinos et Testu (1996), à partir de cette date et jusqu'au début des années 1980, les préoccupations économiques vont complètement primer en ce qui concerne l'organisation du calendrier de l'école publique : c'est *la période économique* (p.18). Elle commence alors que l'arrêté sur les dates des vacances de l'année 1961-1962 précise que les vacances d'hiver et de printemps sont fixées « en accord avec le ministère des Travaux publics et des Transports de façon à ce que la SNCF puisse organiser les retours dans les meilleures conditions » (Fotinos & Testu, p.18). Ensuite, au cours des années 60 et 70, l'expérimentation du *zonage*, c'est-à-dire de la répartition des vacances sur différentes dates selon les degrés de scolarisation ou, plus généralement, selon les régions, pour désengorger les routes et voies ferroviaires lors des départs en vacances, se fait à plusieurs reprises. Puis, en 1978, le ministre de l'Éducation nationale demande au Conseil économique et social (CES)\* d'examiner la question du calendrier scolaire. Trois points sont alors mis en avant dans le rapport de 1979 :

- la création de deux zones, dont une comportant Paris
- la réduction des vacances d'été à neuf semaines
- la mise en concordance de l'année civile et l'année scolaire.

Cette dernière idée est révolutionnaire. Elle ne sera pas reprise, tout comme les deux autres. Mais, le CES fait également la proposition de décentraliser à nouveau le pouvoir de décision en matière de calendrier scolaire, ce qui est décidé dès l'année scolaire 1980-1981. Dans ce nouveau système, la liberté des dates des vacances est entièrement laissée aux recteurs d'Académies et, de ce fait, un zonage de 28 régions différentes est créé. Cela produit une désorganisation totale des calendriers dans toute la France et l'échelonnement espéré ne se réalise pas. On observe au contraire « un resserrement des départs des familles après le 14 juillet pour un retour après le 15 août » (Fotinos & Testu, 1996, p.22). Par ailleurs, notons que la période entre la fin des années 60 et les années 80 est d'une conjoncture économique plutôt favorable pour la population. Les familles partent alors régulièrement en vacances lors des congés scolaires et c'est l'une des raisons pour lesquelles les préoccupations liées au tourisme ont pris une telle importance dans le débat.

---

\* Le CES a pour rôle principal de « conseiller le Gouvernement et participer à l'élaboration de la politique économique et sociale » (<http://www.conseil-economique-et-social.fr/>)

Le début des années 1980 marque un retour au calendrier centralisé, celui de l'année 1982-1983, et surtout « une révolution » des objectifs de l'Éducation nationale en matière de temps scolaire. L'accent doit à présent être placé sur « l'élève, sa réussite, son bien-être » (Fotinos & Testu, 1996, p.25). Une très forte pression est mise de la part des médecins qui alertent l'opinion publique sur la problématique du sur-ménage scolaire. C'est également les débuts de la chronobiologie et de la chronopsychologie qui viennent renforcer les discours médicaux. Mais, selon Fotinos et Testu, cette période coïncide surtout avec un changement d'idéologie dans la société : « les valeurs collectives des décennies précédentes » ont fait place à « l'aspiration au développement personnel[...], le recentrage sur soi-même ou le cercle restreint de la famille et des amis » (p.24).

L'évolution des objectifs en ce qui concerne l'aménagement du temps scolaire amène ainsi à des textes modèles centrés sur les rythmes individuels des élèves qui sont toujours d'actualité aujourd'hui. Le rapport du CES de 1980, basé sur les travaux d'un professeur de médecine, propose notamment l'idée d'un découpage de l'année qui « devrait comporter des périodes de travail de cinq à sept semaines entrecoupées par des périodes de congés de une à deux semaines, voire trois au maximum; les congés inférieurs à une semaine sont à éviter » (Fotinos & Testu, 1996, p.26). Or, jusqu'à l'année scolaire 1986-1987, le calendrier annuel fonctionne avec un zonage de deux ou trois zones selon les vacances; les recommandations du CES ne paraissent à nouveau que très peu prises en compte.

En 1986, cependant, deux propositions de calendriers sont faites par le Ministère. L'une reste traditionnelle, la seconde est établie sur la base des travaux des scientifiques, notamment ceux de Montagner, Testu et Reinberg que nous avons mentionné dans la partie théorique de ce travail.

C'est le fameux 7/2, soit la succession tout au long de l'année de cinq périodes de travail de sept semaines chacune entrecoupées de quatre périodes de congés (Toussaint- Noël-Hiver-Pâques) de deux semaines chacune. Année qui se termine par huit semaines de congés l'été. (Fotinos & Testu, 1996, p.31)

Ainsi, les recherches en chronobiologie, mais aussi en pédiatrie, permettent la construction d'un calendrier dont « le principe fondateur est d'équilibrer tout au long de l'année des périodes de travail et de repos scolaire selon les rythmes pédo-biologiques des enfants. » (Fotinos & Testu, 1996, p.31). A ce principe, s'ajoutent également « les faits de société incompressibles que sont les

vacances de Noël, de Pâques et des vacances d'été situées aux mois de juillet et août. » (p.31).

Ce nouveau calendrier est tout d'abord plébiscité. Mais, avec ce système, il est impossible de créer trois zones avec trois calendriers de structure équivalente. Il est donc abandonné, sous les pressions économiques, dès l'année suivante. Or, en 1989, la loi d'orientation sur l'éducation est créée et institue la primauté de l'élève dans le système scolaire. Cette loi comporte aussi un article sur l'année scolaire:

L'année scolaire comporte trente-six semaines réparties en cinq périodes de travail de durée comparable séparées par quatre périodes de vacance des classes. Un calendrier national est arrêté par le ministre de l'Éducation nationale pour une période de trois ans. Il peut être adapté, dans des conditions fixées par décret, pour tenir compte des situations locales. (article 9)

Ce principe est actuellement toujours en vigueur à l'article L521-1 du code français de l'éducation. Nous relevons que, complété par le décret de septembre 1990, il introduit une souplesse d'application aux recteurs d'Académie en fonction des situations locales. Il semblerait que cette souplesse se soit encore développée depuis, puisque plusieurs dispositions concernant particulièrement la Corse et les territoires d'Outre-Mer figurent dans le code de l'éducation. Une composante géographique à l'organisation du temps scolaire semble donc de plus en plus reconnue.

Or, les changements au niveau national n'ont pourtant pas cessé. Selon la loi d'orientation sur l'éducation (1989), le ministre Lionel Jospin arrête un premier calendrier triennal pour les années 1990 à 1993 en deux zones, proche du modèle 7/2 de l'année 1986-1987. Le calendrier triennal est soumis à des procédures d'évaluation et semble faire l'objet de beaucoup de satisfaction. C'est sans compter de nouvelles pressions économiques qui obtiennent l'annulation du calendrier établi dès l'année 1991-1992 pour introduire à nouveau une troisième zone. Il est par ailleurs intéressant de noter que l'académie de Grenoble obtient un régime particulier en raison des Jeux Olympiques d'hiver de 1992 dans la ville. Un événement de ce type, avec tout ce qu'il représente en termes d'enjeux sociaux, économiques et politiques peut donc influencer la structure du temps scolaire. Ensuite, le calendrier fixé pour les trois années suivantes, 1993-1996, subit exactement le même sort: il est maintenu une année et est finalement modifié selon des exigences économiques. Entre 1996 et 1999, avec le calendrier triennal établi par le ministre François Bayrou, on réussit à maintenir les deux zones prévues pendant les trois années. Mais dès l'année scolaire 1999-2000, on retrouve le découpage des vacances en trois zones qui subsistent jusqu'à aujourd'hui à l'exception

d'un retour à deux zones durant les années 2001-2002 et 2002-2003. Notons encore que depuis l'année 1989-1990, le zonage ne fonctionne plus que sur les vacances d'hiver et de printemps.

Nous voyons donc que depuis les années 80, les enjeux qui influencent le calendrier scolaire en France se situent donc sans cesse dans une tension entre des préoccupations économiques et des préoccupations psycho-pédagogiques. Il semblerait que cela soit toujours en débat. En effet, le 7 juin dernier, le Ministre de l'Éducation a mis sur pied le comité de pilotage de la Conférence nationale sur les rythmes scolaires.

Cette conférence doit aborder la question de l'équilibre entre le temps de l'école, le temps de repos, les vacances, les activités sportives et culturelles. Elle dispose d'un large temps réservé à la réflexion, à la consultation et au débat. Son objectif est d'améliorer les conditions de vie et d'apprentissage des élèves dans le premier et le second degrés. (Ministère de l'éducation nationale, <http://www.education.gouv.fr/>)

Nous relevons qu'une très large consultation de partenaires est prévue et que parmi les organisations syndicales, les fédérations de parents d'élèves et les représentants du monde associatif et du monde économique et social, les organisations de lycéens vont également y participer. Les résultats obtenus devraient être connus pour janvier 2011 et ils donneront suite à des pistes de travail remises au ministre.

En France, la réglementation des normes en matière de temps scolaire a donc d'abord été impulsée par la prise de pouvoir de l'État sur l'école. Puis au début du 20ème siècle, les revendications sociales et les problèmes de type économiques sont prépondérants dans le débat. Avec le développement du tourisme notamment, les enjeux économiques deviennent de plus en plus puissants et s'installent définitivement comme un facteur dominant de la prise de décision sur le sujet. Toutefois, depuis les années 80, les besoins de l'enfant sont aussi une considération des décideurs politiques. Enfin, dernièrement, avec la participation des lycéens au débat national, la place attribuée à l'enfant dans le débat a subi une nouvelle évolution.

## **En Suisse**

### *Affaire cantonale ou intercantonale?*

En Suisse, la politique en matière d'éducation, pour le niveau obligatoire, a toujours été du ressort

des cantons. Déjà institué dans la Constitution fédérale de 1848, ce fonctionnement fait actuellement l'objet de l'article 62 de la Constitution fédérale du 18 avril 1999. Il en découle que l'aménagement des horaires scolaires est une compétence qui revient, dans chaque canton, au département cantonal chargé de l'école publique.

Or, comme l'indique la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), il existe dans ce pays, depuis de nombreuses années, une volonté d'harmoniser les systèmes scolaires (<http://www.ciip.ch/>). Depuis la Constitution fédérale de 1848, qui prévoyait déjà, dans ses articles 27 et 27bis, la souveraineté des cantons en matière d'éducation, la nécessité d'une coordination entre les systèmes scolaires se fait sentir. Avec le développement des lois cantonales au 19ème siècle, les systèmes éducatifs deviennent de plus en plus disparates, tant dans les programmes scolaires que dans la durée de la scolarité ou encore dans le début de l'année scolaire. La CIIP explique que cette disparité ne posait pas de difficultés tant que « les populations restaient rurales et attachées à leur terre. » Or, avec l'industrialisation et le déplacement des populations, « le manque de continuité de l'enseignement est alors apparu comme un problème grave ». Ainsi, la nécessité d'une coordination entre les systèmes éducatifs cantonaux donne naissance en 1874 à la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin et en 1897 à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

### *Le début de l'année scolaire...une question d'harmonisation*

La question du début de l'année scolaire s'est retrouvée à plusieurs reprises au cœur des discussions débattues par ces conférences. Forster (avril 2008) indique que la fixation du début de l'année scolaire après les vacances d'été pour tous les cantons est l'une des quatre recommandations élaborées en 1967 par la CDIP. A cette époque, le président de la CDIP explique « l'harmonisation des systèmes scolaires est nécessaire afin que chaque enfant jouissent des mêmes chances éducatives et afin d'éviter que l'école ne devienne un frein à la mobilité » (Forster, p.3).

Pour faire suite à cette réflexion, le Conseil Fédéral et la CDIP adoptent, en octobre 1970, le Concordat intercantonal suisse pour la coordination scolaire. Dans son article 2, ce texte contraignant pour les cantons signataires édicte que « l'année scolaire commence dans tous les cantons à une date comprise entre la mi-août et la mi-octobre ». Le concordat, actuellement toujours en vigueur, est ratifié par tous les cantons romands dès 1971 et, en 1973, tous les élèves de Suisse

romande commencent leur année scolaire après les vacances d'été.

Cependant, la décision d'unifier la date du début de l'année scolaire ne fait de loin pas l'unanimité. Forster (avril 2008) explique que plusieurs cantons alémaniques qui, pour la plupart débutent l'année scolaire au printemps, s'opposent fortement et refusent de changer leurs habitudes. Il semblerait alors que cet échec de l'uniformisation de l'année scolaire soit la cause d'autres blocages en matière de coordination des systèmes cantonaux.

Il faut attendre 1985 et l'implication du Conseil Fédéral pour que la situation se débloque. Il propose à nouveau d'unifier le début de l'année à une date entre la mi-août et la mi-septembre. La CDIP rédige alors sa déclaration du 6 août 1985, assurant son soutien au projet du Conseil Fédéral. Dans cette déclaration, la Conférence indique que l'unification est « avant tout une question administrative. [...] Elle profite également aux parents et aux enfants qui changent de canton pendant la scolarité obligatoire. Enfin, elle favorise la solidarité entre cantons et régions linguistiques ». Et il est ajouté: « Une réglementation différente du début de l'année scolaire provoquerait une disparité entre Alémaniques et Romands et constituerait une maladresse politique propre à mécontenter en particulier les cantons bilingues ». Suite à cette proposition du Conseil Fédéral, de nouveaux cantons ratifient le concordat et la situation se débloque. L'unification du début de l'année scolaire à une date entre la mi-août et la mi-septembre est intégrée dans l'article 62 de la Constitution fédérale du 18 avril 1999.

En 2006, le peuple suisse a voté pour la modification de la Constitution en faveur de l'harmonisation des systèmes éducatifs. L'article sur l'instruction publique (art.62) a été modifié et, en son alinéa 5, il prévoit actuellement que « la Confédération règle le début de l'année scolaire ». Après recherche, nous n'avons trouvé aucune loi ou ordonnance fédérales faisant suite à cette disposition. Nous supposons que cela n'a pas encore été mis en place ou que la Confédération délègue cette compétence au concordat intercantonal.

Suite à la votation de 2006, un nouveau concordat a été élaboré et est soumis à ratification des cantons. L'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HARMOS) est un prolongement du concordat de 1970. Il ne prévoit pas de dispositions sur l'aménagement de l'année scolaire mais uniquement sur l'organisation des journées d'école. Notons cependant qu'en son article 2, il précise que les cantons concordataires « s'efforcent de supprimer tout ce qui, sur le plan scolaire, fait obstacle à la mobilité nationale et internationale de la



population. »

### *Les vacances d'hiver, LE problème des cantons romands*

La question du calendrier scolaire n'est donc quasiment pas harmonisée dans les cantons romands. La CIIP fait intervenir sa supervision uniquement pour les vacances de février qui sont au cœur d'enjeux économiques politiques et pédagogiques importants:

La coordination des vacances dites de février, de sport ou de carnaval a tenu compte, dans la mesure du possible, des souhaits des parents d'élèves et des cantons à vocation touristique.

En règle générale, cette semaine de vacances est répartie sur trois semaines, dans le respect des impératifs pédagogiques et des particularités légales et réglementaires de chaque canton:

*sur le plan pédagogique*, le calendrier tient compte de la nécessité de disposer de périodes d'enseignement suffisamment longues entre deux périodes de vacances (à quelques exceptions près, quatre semaines au minimum) ;

*sur le plan des particularités cantonales*, les cantons de Fribourg et du Valais fixent traditionnellement cette semaine de vacances sur celle de carnaval; pour le canton de Neuchâtel, le 1er mars doit être compris dans la semaine. (<http://www.ciip.ch/>)

Pour la planification de ces vacances, les cantons de Fribourg, du Valais, de Neuchâtel et du Jura ont des impératifs liés à leur législation cantonale: le carnaval pour les premiers, la fête cantonale pour Neuchâtel et la septième semaine de l'année pour le Jura. D'autre part, le secteur du tourisme insiste fortement pour qu'une répartition des semaines de vacances soit planifiée afin de désengorger au maximum les stations d'hiver à cette époque. Pour cette raison, Genève et Vaud, qui représentent plus de 60% des effectifs d'élèves, ne peuvent prendre la même semaine et doivent s'adapter aux exigences des autres cantons. Enfin, une attention est donnée à l'aménagement du temps scolaire et au fait qu'il soit nécessaire que les élèves aient tout de même une période suffisante de cours entre deux périodes de vacances. Quatre semaines au minimum est une norme fixée par la CIIP sur la base du « bon sens » (Secrétaire général de la CIIP, communication personnelle, 11août 2010).

La situation suisse montre que la question des vacances scolaires est extrêmement décentralisée dans le pays. Cependant, quelques esquisses d'harmonisation ont été mises en place au cours du

siècle dernier à la fois pour des raisons pédagogiques et à la fois pour des raisons économiques. Actuellement, une tension se fait toujours sentir entre le respect des traditions locales, les pressions économiques du secteur du tourisme et les considérations pédagogiques.

### **Dans le canton de Neuchâtel**

Pour la partie historique concernant le calendrier scolaire du canton de Neuchâtel, nous sommes en possession d'un grand nombre d'informations concernant une période située entre le 17ème et le 19ème siècle. En effet, les travaux de Pierre Caspard (1997), ainsi que l'ouvrage du Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel (1914, [DIP]) sur l'Histoire de l'instruction publique, en sont des sources précieuses. Pour ce qui est du 20ème et du 21ème siècle, notre analyse reposera uniquement sur les textes législatifs.

#### *Avant l'État, les communautés villageoises...*

Alors que la prise en charge de l'école par le pouvoir étatique se met en place, comme dans les autres pays d'Europe, au cours du 19ème siècle, il semble pertinent d'indiquer ici quelques éléments sur le fonctionnement de l'année scolaire avant cette période. En effet, selon Caspard (1997), les normes de l'année scolaire dans le canton correspondent d'abord à l'aboutissement d'un processus d'autonomisation mené par les communautés villageoises de la région, et basé sur « un calcul économique » (p.11), avant d'être reprises par l'État dès 1850.

Depuis la naissance de l'école publique autour de la fin du 16ème siècle, la gouvernance des écoles dans le canton de Neuchâtel est donc assurée par les communautés villageoises. Jusqu'au début du 19ème siècle, ces villages font fonctionner le temps scolaire selon le mode des « campagnes ». C'est-à-dire que la notion d'année scolaire n'existe pas et que l'école s'ouvre à deux périodes distinctes dans l'année: l'école d'hiver et l'école d'été; certains villages ne proposant que l'école d'hiver, d'autres une ouverture permanente. Mais la période d'hiver constitue la plus importante et la plus fréquentée des périodes d'ouverture de l'école. Sa fréquentation est quasiment généralisée déjà dès le 17ème siècle. Elle dure selon les époques et selon les communautés entre trois et six mois. Sa délimitation dans le temps est au départ extrêmement dépendante des fêtes religieuses. Mais il faut plutôt y voir une raison économique car ces fêtes représentent avant tout un évènement commercial.

Or, à partir de la seconde moitié du 18ème siècle, l'organisation du temps scolaire va petit à petit se

détacher de cette structure religieuse et les dates des ouvertures de l'école sont fixées en mois. De même, les écoles permanentes instituent des périodes annuelles de vacances en fonction des travaux agricoles, les moissons et les vendanges. Suite à ce mouvement d'autonomisation d'un cadre religieux très puissant, le temps scolaire dans la région du canton de Neuchâtel à cette époque subit également une prolongation. En effet, à partir du début du 19ème siècle, un mouvement de réduction du temps de vacances se produit dans la plupart des communes. La gestion du temps est plus strictement réglementée, notamment en raison des revendications syndicales menées par les régents scolaires à cette époque; l'intérêt de l'enfant n'ayant aucune implication dans ces prises de décision.

Pendant longtemps, la durée des vacances n'a pas été d'abord fixée en fonction des enfants. [...] ce sont les régents qui revendiquent ces vacances à plusieurs fins. [...] Quant aux écoliers, ils ne semblent jamais explicitement concernés par les textes réglementant les vacances. (Caspard, 1997, pp.223-224)

D'ailleurs, la fixation des vacances coïncide largement avec le calendrier agricole, ce qui montre clairement l'objectif réel des décideurs en matière de temps scolaire: faire en sorte que les enfants puissent aider leurs parents dans les moments de presse où tous les bras disponibles sont requis. (Caspard, 1997, p.224)

Par ailleurs, avant la fin du 18ème siècle, l'école ne constitue jamais une activité exclusive pour les enfants, ni même pour les régents. Avec la réglementation plus stricte du calendrier scolaire, les activités extra-scolaires diminuent progressivement sans pour autant qu'apparaissent la notion de loisir ou de repos. « L'idée qu'un repos soit utile, voire indispensable aux enfants est, en tous cas, totalement absente des esprits » (Caspard, 1997, p.225) Au contraire, si l'on décide de réduire le temps de vacances, c'est pour ne pas perdre de ce temps si précieux qui ne reviendra jamais plus à l'âge adulte. A cela s'ajoutent d'autres considérations morales, comme celle qui tient la paresse pour un défaut.

### *Les premières normes étatiques*

La question scolaire devient une affaire centralisée dans le canton à partir de 1829. En effet, cette année-là, une commission d'éducation, présidée par un membre du Conseil d'État reçoit la mission de perfectionner les écoles de campagne. Voici les objectifs qui motivent l'entreprise à cette époque:

[...]une bonne instruction religieuse jointe à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du

calcul, est le moyen le plus efficace de prévenir le crime, et de préparer par le développement des facultés la vraie et solide prospérité du pays. ( DIP, 1914, p.42)

Une des mesures prévues dans cette optique consiste à pourvoir chaque village d'au moins une école permanente. L'allongement de l'année scolaire, et donc ici du temps de scolarisation, paraît alors comme une solution contre le crime et surtout, comme cela fut également le cas en France avec la IIIème République, une manière d'assurer les valeurs du pouvoir royaliste en place. Avec la fondation de la République du canton de Neuchâtel, en 1848, le fonctionnement politique change mais le procédé reste le même. En effet, l'enseignement public est « la grande préoccupation du nouveau gouvernement » et l'un des principes fondamentaux des lois suivantes correspond à « la volonté de donner à cet enseignement un caractère nettement national et républicain ».(DIP, 1914, p.47).

La première loi sur l'instruction primaire créée par le nouveau gouvernement est la loi de 1850. Celle-ci institue les principes de l'école primaire du canton de Neuchâtel mais n'aborde pas la question des vacances scolaires; cette compétence étant encore complètement du ressort des communes à cette période. C'est en dans la loi complémentaire de 1861 qu'apparaissent les premières normes concernant les vacances scolaires. Celles-ci ne peuvent alors « être moindre de six semaines, ni excéder huit semaines » (DIP, 1914, p.152). La même disposition est ensuite reprise dans une loi de 1872. Cependant, elle est complétée par une disposition prévoyant une dispense d'école pour les travaux agricoles entre le printemps et le 1er novembre, accordable aux enfants de plus de 12ans fréquentant aux moins 6 heures d'école primaire par semaine.

Enfin, avec la loi de 1908, qui restera la loi de référence en matière de loi scolaire jusqu'en 1984, le nombre de semaines de vacances par année augmente et doit à présent se situer entre 8 et 10 semaines. Parallèlement, la dispense pour les travaux agricoles est réduite à 8 semaines. Dans son article 41, la nouvelle loi indique également que « l'année scolaire s'ouvre au commencement du mois de mai » (DIP, 1914, p.188).

*Milieu du 20ème siècle, tout se précise...*

Chronologiquement, le texte important suivant est un règlement de 1959 qui détermine les normes et la compétence en matière de vacances scolaires. L'article premier du règlement rappelle que « la durée et l'époque des vacances dans les écoles primaires, secondaires et professionnelles sont

arrêtées conformément au présent règlement par l'autorité scolaire compétente aux termes de la loi ». Dans ce texte, les vacances sont déterminées en nombre de jours, 60 au minimum et 72 au maximum pour les écoles primaires (article 2). Un détaillé très précis de ce qui peut être considéré comme jour de vacances ou non fait ensuite l'objet des articles 3 et 4. Ce règlement cantonal institue également quatre périodes distinctes de vacances, printemps, été, automne et Noël. Il précise également que les vacances d'été doivent être les plus longues (article 8). Les vacances d'hiver n'existent pas encore.

En 1970, le canton a dû créer une loi pour affirmer son adhésion au concordat de la CDIP et adapter ses normes en matière de calendrier scolaire. Ainsi l'article 2 de cette loi stipule que « l'année scolaire commence après les vacances d'été dès l'année 1972–1973 ». Auparavant, la loi de 1908 prévoyait la rentrée en mai.

Plus tard, la loi du 18 octobre 1983 détermine et fixe les compétences des autorités chargées de la surveillance et de la gestion des écoles primaires (article 1). L'article 4 institue que l'organisation de l'année scolaire est arrêtée par le Conseil d'État. Auparavant, cette compétence est donc laissée aux autorités scolaires communales. Cette loi marque donc un désir de centralisation. Enfin, la loi cantonale la plus récente sur l'aménagement de l'année scolaire est la loi de 1984 qui abroge la loi de 1908. Dans son article 18, elle réaffirme le commencement de l'année scolaire après les vacances d'été, déjà prévu dans la loi de 1970. A l'alinéa 2, elle précise la répartition des temps d'école et de vacances en nombres de semaines: 39 d'enseignement et 13 de congé. Par la suite, une harmonisation du calendrier scolaire avec les cantons du Jura et de Berne a été tentée à plusieurs reprises mais ces tentatives ont échoués en raison des « cultures locales et cantonales » (collaborateur de l'État de Neuchâtel, communication personnelle, 15 juillet 2010). Les règles établies dans la loi de 1984 sont toujours en vigueur à Neuchâtel. Chaque canton tient donc fermement aux normes qu'il a établis dans sa législation au cours du temps et une adaptation à d'autres normes semble effrayer. Par exemple, Neuchâtel tient particulièrement à fixer sa semaine d'hiver sur le premier mars qui est sa fête cantonale.

Dans le canton de Neuchâtel, les premières normes sur le temps scolaire ont donc été posées par les communautés villageoises et résultent d'un processus d'autonomisation face à la main-mise de l'Église jusqu'alors. La disponibilité des enfants pour le travail au champs l'été est alors un critère important pour ces communautés. Par la suite, l'État prend possession du problème et impose ses règles pour assurer sa souveraineté. Si les communes gardent une certaine indépendance au cours

du 20ème siècle, le pouvoir politique reste très présent et établit des normes très précises. Il doit cependant s'adapter aux décisions intercantionales de 1970. Mais les traditions culturelles de la région gardent un fort impact sur l'aménagement du calendrier dans le canton.

### **Dans le canton du Valais**

Les informations concernant la mise en place et l'évolution du calendrier scolaire en Valais proviennent en grande partie des textes législatifs, notamment les lois adoptées au cours du 20ème siècle, ainsi que de quelques écrits s'intéressant à la mise en place de l'école publique à la fin du 19ème.

#### *Une école d'hiver peu fréquentée*

Marquant le début d'une très longue lutte entre l'État et l'Eglise concernant la main-mise sur l'éducation, c'est aussi dans la première partie du 19ème que l'école devient une affaire cantonale en Valais. D'après Périsset Bagnoud (1999), le premier décret sur l'instruction publique, datant de 1828, correspond à une démarche innovatrice « de centralisation et d'étatisation cantonales de l'instruction primaire »(p.137). Or, notamment en raison « des contingences géographiques, régionales et économiques » (Périsset Bagnoud, p.137) du canton, l'école valaisanne reste très désorganisée et décentralisée jusque dans les années 1840. La mise en place de l'instruction dans les villages est directement dépendante de l'implication de religieux ou de pères de famille. Salamin (1990) indique cependant qu'en matière de fréquentation annuelle scolaire, quelques normes peuvent être relevées:

La durée annuelle de la scolarité varie sensiblement selon les communes. Elle est de deux à cinq mois, sauf dans quelques communes qui lui accordent plus de temps. Le début des classes a lieu généralement entre la Toussaint et la Sainte-Catherine, qui se célèbre le 25 novembre. La fin de l'année scolaire coïncide ordinairement avec Pâques. Le reste du temps, on se préoccupe peu de l'instruction des enfants. (p.53)

L'année scolaire est ensuite officiellement normée en 1845 dans un règlement fixant l'ouverture de l'école à 7 mois sur l'année, avec la possibilité pour certaines communes de l'abrégé à 5 mois sur décision du Conseil d'éducation (Faquet 1949). Puis, dans le règlement des écoles primaires de 1849, les articles 28 et 29 prévoient que la durée annuelle des écoles est de cinq mois et que le début de l'année doit avoir lieu dans tout le canton à la date du 2 novembre (Périsset Bagnoud,

1999).

Or, malgré une organisation de la scolarité uniquement sur la période hivernale, les familles ne répondent que très peu à l'obligation scolaire, pourtant instituée dans une loi de 1844, et dans la constitution fédérale de 1848. Les exigences agricoles et ménagères et la pauvreté des familles, de même que la topographie très particulière du Valais et l'affection de la population pour les coutumes ancestrales font partie des causes invoquées par les chercheurs pour expliquer cette résistance de la population (Faquet, 1949; Métrailler, 1979, cité par Périsset Bagnoud, 1999; Salamin, 1990). La situation ne s'améliore qu'au début du 20<sup>ème</sup> siècle « grâce à l'attention et à la vigilance du gouvernement, l'enseignement primaire s'est complètement régénéré au cours du XIX<sup>e</sup> siècle; [...] en 1910, il atteignait le niveau de celui de la plupart des cantons[...] » (Faquet, 1949, p.141).

Le règlement de 1860 maintient la norme d'une ouverture minimale de l'année scolaire à 5 mois tout en précisant que la date d'ouverture doit avoir lieu le 1<sup>er</sup> jour ouvrable de novembre. En 1873, le temps annuel de la scolarité est prolongé d'un mois. Les écoles ont donc l'obligation d'être ouvertes six mois sur douze. Le début de l'année scolaire est à nouveau fixé au 2 novembre. Ensuite, la loi sur l'instruction publique de 1907, première loi du canton sur l'école primaire, n'apporte pas de grands changements en ce qui concerne l'aménagement de l'année scolaire à l'exception d'une certaine souplesse concernant la date d'ouverture de l'année: « entre le 15 septembre et le 2 novembre » (Faquet, 1949, p.102).

### *Les entreprises cantonales de modernisation face aux réalités locales*

Dans les années 30, les autorités cantonales valaisannes sont atteintes par une volonté de moderniser l'instruction publique. A partir de 1932, certains députés cantonaux réclament une révision de la loi sur l'école primaire de 1907. En 1936, alors que le Département s'occupe à la refonte des programmes, il se dit inspiré par le principe suivant: « L'école primaire cherche le développement harmonieux de toutes les facultés de l'enfant pour lui permettre de réaliser la fin que requiert sa destinée d'être libre et de chrétien. » (Faquet, 1949, p.145). De nouvelles tentatives pour restaurer la loi de 1907 font suite, avec notamment la volonté de porter la durée de la scolarité à l'année entière pour les garçons et pour les filles jusqu'à 12 ans. C'est finalement en 1947 qu'une nouvelle loi sur l'instruction publique entre en vigueur. Celle-ci n'élève pas la durée minimum d'ouverture des écoles sur l'année, qui reste donc à 6 mois, mais elle supprime la norme maximale et laisse ainsi la possibilité aux communes d'introduire la scolarité annuelle.

Ce peu d'innovation dans la loi de 1947 s'explique par le fait que le gouvernement valaisan a peur des réactions de la population. En effet, comme le rapporte Périsset Bagnoud (2003), il crée alors une loi contenant « le maximum de ce que le peuple valaisan est susceptible d'accepter » (p. 271). Les députés savent que la question est épineuses et « les mentalités peu préparées ». La chercheuse indique que certaines communes ont essayé d'augmenter la scolarité en 1946 mais qu'elles ont dû abandonner l'idée face à une très forte protestation populaire, notamment de la grande majorité des parents, « sous le prétexte de l'urgence des travaux agricoles *pour lesquels les enfants sont tout spécialement désignés* » (Périsset Bagnoud, p.271).

L'obligation d'augmenter le temps d'ouverture annuelle des écoles est imposée dans la loi cantonale sur l'instruction publique de 1962. L'article 39 prévoit que la durée de l'année est de 37 à 42 semaines y compris les vacances de Noël et Pâques. Il y est exigé que toutes les communes portent la scolarité « à 32 semaines au moins » dès l'entrée en vigueur du texte et « à 37 dans un délai de cinq ans ». Le minimum des six mois est alors largement dépassé. Le préambule de la loi indique qu'il est alors dans la volonté du Grand Conseil valaisan de « promouvoir l'éducation et l'instruction de la jeunesse ». L'allongement du temps de fréquentation scolaire à cette époque serait donc toujours lié à une volonté éducative. Par ailleurs, Noël et Pâques sont les deux seules périodes fixes de congé à cette époque. Le texte indique par la suite que « la commune peut répartir les semaines de classe sur toutes l'année, à condition de prévoir une grande période de vacances ».

#### *Un compromis complexe entre les niveaux politiques*

Comme dans le canton de Neuchâtel, il est à remarquer que, au cours de l'année 1971, le Valais rédige une loi confirmant son adhésion au concordat intercantonal de 1970 et ainsi approuve la disposition concernant la fixation du début de l'année à une date comprise entre la mi-août et la mi septembre. Peu de temps après, en 1973, le Conseil d'État adopte un règlement concernant spécifiquement l'organisation de l'année scolaire. Dans le préambule, il est explicitement exprimé que l'objectif est « d'unifier les mesures relatives à l'organisation de l'année scolaire tout en les adaptant aux besoins de l'économie ainsi qu'à certaines contingences locales ou régionales ». Le souci pédagogique ne semble donc plus être une priorité.

Ce règlement détermine les différentes compétences: il attribue la fixation annuelle des vacances de Noël et de Pâques ainsi que les congés de la Toussaint, de Carnaval et de Pentecôte à la



responsabilité du Département de l'instruction publique (Article 4). Au niveau communal, les écoles ont encore droit à quatre jours de congé supplémentaires qui pourront être accordés par les responsables locaux selon « les besoins de l'économie, les contingences locales ou régionales ou encore pour établir un « pont » entre deux fêtes » (article 5). Certaines autres libertés sont encore laissées aux responsables au niveau communal, notamment une diminution des vacances de Noël ou de Pâques ou la suppression des congés de la Toussaint ou de carnaval, « au profit des congés accordés pour les travaux de campagne, ou pour mieux tenir compte de situations particulières » (article 6). Le règlement permet donc aux communes de trouver des solutions pour le cas où l'engagement des enfants pour les travaux paysans est nécessaire. Notons encore que ce texte, en son article 9, encourage l'harmonisation du « régime des congés et des vacances » dans les communes réunissant plusieurs ordres d'enseignement. Il est enfin décidé, dans l'article 10, qu'un plan de scolarité doit être adressé au Département par les communes, pour le 10 juillet au plus tard précisant, la durée de l'année en semaines, la date des congés et des vacances scolaires, les permutations et les jours de congé.

A partir de 1991, les commissions scolaires sont institutionnalisées et leur statut est déterminé dans un règlement cantonal. Elles deviennent alors responsables d'aménager le plan de scolarité annuel et de le transmettre ensuite au Département chargé de l'instruction. La même année, l'État du Valais crée la loi sur la coordination scolaire qui fixe l'année scolaire à 38 semaines effectives de classe (article 3). Les écoles communales ouvertes annuellement sur moins de 36 semaines doivent directement augmenter leur scolarité annuelle de 2 semaines. Elles disposent ensuite de 5 ans pour porter la durée de l'année scolaire à 38 semaines effectives. (Article 6 al. 2).

### *Les libertés des communes en sursis*

L'étude du calendrier scolaire valaisan peut être poursuivie sur la base de quelques décisions annuelles du Conseil d'État pour les années 2002 à 2010. Quelques communications relatives à ces décisions adressées par le département aux responsables communaux et aux directeurs d'école éclaireront aussi notre analyse.

La décision du conseil d'État du 3 septembre 2002, fixant le plan de scolarité des années 2003-2004, 2004-2005 et 2005-2006, indique, par exemple, que l'année scolaire comporte 167 jours effectifs de classe répartis sur 38 semaines. Grâce aux communications jointes à cette décision, nous apprenons que quatre jours de congé supplémentaires sont à disposition des communes « pour les contingences

locales ou régionales ». Les autres « idées force » indiquées concernant l'aménagement du calendrier sur le canton sont les suivantes:

- Les congés d'automne qui doivent être au minimum de 7 jours effectifs et les congés d'hiver (carnaval ou autre) d'au minimum 2 jours et demi.
- L'année scolaire débute le lundi ou le jeudi qui suit immédiatement le 19 août.
- Le plan de scolarité fixé par le Conseil d'État s'applique aux écoles du secondaire II non professionnelles.
- Le plan cadre de scolarité est arrêté et rendu public chaque année par le Conseil d'État pour les trois années suivantes.
- Le conseil d'État consulte par avance les cantons à forte population avant de fixer les congés d'hiver.

La décision officielle de 2002 définit également les jours qui sont considérés comme fériés au niveau cantonal (sept fêtes catholiques dont Noël ainsi que le nouvel an) et ceux qui ne le sont pas (lundi de Pâques, lundi de Pentecôte, 1er mai et les fêtes patronales.) Notons que la date du Carnaval pour les vacances d'hiver n'est pas arrêtée de manière obligatoire mais est mentionnée à titre indicatif. Nous relevons également que les écoles de scolarité obligatoire ne sont pas tenues par le plan de scolarité élaboré par le Département. Les communes sont donc toujours très libres de fixer le plan de scolarité pour leurs écoles pour autant que les normes ci-dessus soit respectées. Néanmoins, « il est recommandé que les communes situées dans une région constituant le bassin versant d'un même cycle d'orientation harmonisent les congés dans les écoles primaires et secondaires. ». Sans l'obliger, le département encourage donc une certaine harmonisation.

La décision du 24 novembre 2004 fixe le plan de scolarité pour les années 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008. Aucun changement n'est à mettre en évidence, les normes sont exactement les mêmes qu'en 2002. Nous relevons toutefois que cette décision s'appuie sur une enquête menée auprès de différents partenaires: les administrations communales, les directions d'école ainsi que les associations pédagogiques et économiques. Il est également intéressant de signaler que le plan élaboré par le Département ne respecte pas les normes édictées. En effet, les vacances d'automne sont inférieures à 7 jours effectifs dans les trois calendriers proposés.

### *Le temps de la centralisation*

A partir de 2005, les communications du Département sur le calendrier scolaire sont à chaque fois

adressées en copie au chef du Service des transports. Nous voyons donc ici la présence d'un secteur fondamental dans l'organisation des horaires en Valais par la nécessité de créer des transports communs vers les écoles, de nombreuses familles ne vivant pas directement à proximité.

Si la seule différence à relever en ce qui concerne l'année 2007 est que le lundi de Pentecôte devient un jour férié, un très grand changement intervient au cours de l'année 2008. Jusque là, nous avons vu que l'aménagement de l'année scolaire pour le niveau primaire est une question très décentralisée en Valais. Jusqu'à l'année scolaire 2009-2010, le calendrier scolaire des écoles de scolarité obligatoire du Valais romand est en fait constitué de l'addition des 103 calendriers des différentes communes ou établissements. Or, à partir de l'année scolaire 2010-2011, le plan de scolarité est fixé au niveau cantonal pour toutes les écoles du canton. La seule liberté laissée encore aux communes est celle de pouvoir fixer un jour au maximum de congé particulier pour une fête locale en compensant par des après-midi de classe. Comme l'indique la décision du 18 juin 2008, les raisons invoquées pour ce changement sont « les problèmes de coordination des congés scolaires pour les parents et la société en général, préjudiciables à l'organisation du travail et des vacances familiales. ». La collaboratrice du service de l'enseignement que nous avons interrogée explique que la priorité est de faire en sorte que les enfants d'une même famille aient tous des vacances à la même période, quelque soit leur niveau de scolarisation. Pour elle, c'est un réel avantage pour la majorité des familles valaisannes et cela montre que l'État du Valais situe réellement l'enfant au centre de ses préoccupations. Elle relève toutefois que les familles qui vivent du tourisme préféreraient pouvoir continuer à décaler leurs vacances de celles des autres (communication personnelle, 12 juillet 2010). Or, dans sa communication du 11 septembre 2008, le Département de l'éducation de la culture et du sport mentionne aussi que l'harmonisation des horaires à l'interne du canton est indispensable à l'heure où le Valais entreprend des démarches d'harmonisation avec d'autres cantons.

Nous relevons qu'il n'a pas été possible de fixer, dans ce calendrier unifié, les mêmes normes pour la partie romande et la partie germanophone du canton. Les périodes de Pâques et de Carnaval ne constituent pas des congés obligatoires dans le Valais alémanique qui garde la liberté de fixer des vacances à une autre période. Les différences culturelles sont la raison évoquée dans la décision.

Enfin, dans la décision du 19 mai 2010, les principes cadres cantonaux ont déjà été modifiés. Premièrement, la semaine de la rentrée scolaire dans les deux régions linguistiques a été décalée d'une semaine. De plus, il y a, à présent, trois scénarios possibles concernant la planification des

vacances d'hiver et de Pâques: un pour le Bas-Valais et deux à choix pour la partie germanophone.

L'aménagement du calendrier scolaire dans le canton du Valais est très fortement marqué des particularités géographiques de cette région. En effet, la forte dominance de la population rurale dans le canton et donc la généralisation de l'utilisation des enfants aux travaux agricoles expliquent la faible ouverture annuelle des écoles pendant très longtemps. Par la suite, dans les années 40, les autorités s'inquiètent du niveau de formation de la jeunesse et réussissent à instituer une plus longue année scolaire; ils fixent des normes plus stables à partir de 1962. Or, les besoins économiques, plus particulièrement le tourisme d'hiver, ainsi que les particularités liées à l'éloignement géographiques des communes du canton justifient que le calendrier primaire reste très décentralisé. Depuis 2008, la préoccupation pour le confort de la majorité des familles et les démarches d'harmonisation intercantonale ont commandé une centralisation du calendrier au niveau cantonal. Les différences de traditions entre les deux régions linguistiques du Valais restent toutefois une problématique en question.

## **4.2 La réalité du terrain et les droits de l'enfant**

Après avoir décrit la situation du calendrier annuel dans les écoles primaires en France et dans les cantons de Neuchâtel et du Valais, nous allons à présent montrer dans quelle mesure les droits de l'enfant ont une place dans la prise de décision sur le temps scolaire et s'il est possible de dire que les normes édictées dans la CDE (1989) sont appliquées.

### **4.2.1 Des droits peu visibles**

D'après nos recherches, les droits de l'enfant et la Convention sont très peu présents dans le débat autour de l'aménagement annuel du temps scolaire dans les régions étudiées. Nous allons voir que cela se vérifie non seulement dans les textes législatifs, mais également dans les volontés des pouvoirs politiques. Enfin nous montrerons que les considérations économiques ont toujours occupé une place primordiale dans l'aménagement du temps scolaire et qu'elles n'ont laissé que peu de place à d'autres revendications, telle que le respect des droits des enfants.

#### **Dans les textes législatifs et les infrastructures**

Dans les textes législatifs sur le calendrier scolaire que nous avons étudié, nous n'avons pas relevé de référence explicite aux droits de l'enfant, ni même à la Convention. Le lien entre le calendrier scolaire et les droits de l'enfant n'apparaît donc absolument pas de manière évidente aux législateurs.

D'autre part, les quelques dispositions de la législation scolaire plus générale faisant référence aux droits de l'enfant que nous avons trouvées sont rares. La loi française sur l'orientation (1989), aujourd'hui intégrée au code de l'éducation indique que « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants » (article 1). Elle confirme alors que le système éducatif français est axé sur l'enfant et s'adapte à ses besoins; ce qui est l'une des caractéristiques abordées dans l'observation générale n°1 du comité des droits de l'enfant (2001).

En ce qui concerne Neuchâtel, la Constitution cantonale (2000) possède un article intitulé « droits de l'enfant » décrétant que « tout enfant a droit à être protégé et assisté » (Article 14, al. 1). Cette disposition qui induit que les droits de l'enfant consiste en sa protection, édicte également que l'enfant a droit « dans le cadre de la scolarité publique et obligatoire, à une formation gratuite correspondant à ses aptitudes » (Article 14, al. 2). Nous constatons donc que cet article de la Constitution neuchâteloise, bien qu'il porte le titre de droits de l'enfant, évince la question des droits participatifs et de ce fait ne s'inscrit pas entièrement dans le sens de la CDE.

Enfin, dans un règlement valaisan concernant les congés et les mesures disciplinaires (14 juillet 2004), nous avons trouvé un article sur le droit de s'exprimer. Celui-ci semble très imprégné de l'article 12 de la CDE:

***Art. 3 Droit de s'exprimer***

*<sup>1</sup> L'élève a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question importante le concernant; son avis peut être pris en considération en tenant compte de son âge et de sa maturité.*

*<sup>2</sup> La collaboration des élèves exige que ceux-ci aient la faculté de se faire entendre et puissent exprimer au besoin leurs doléances.*

En regardant le règlement de plus près, nous constatons que cette disposition est très fortement liée aux mesures disciplinaires auxquelles peuvent être soumis les élèves. Toutefois, l'expression de l'opinion des élèves est prévue dans la loi de ce canton.. Mais les autres documents étudiés n'en font

pas mention.

Excepté ces trois éléments, les droits de l'enfant en tant que tels n'apparaissent nulle part dans les documents sur lesquels nous avons travaillé. La plupart des textes réglementaires concernant l'aménagement du calendrier scolaire ne fait pas mention des droits de l'enfant. Les principes du droit à l'éducation édictés par l'article 29, qui, selon le Comité des droits de l'enfant (2001), devraient figurer dans la législation ou les directives administratives, n'apparaissent pas non plus en tant que tels.

### *Infrastructures mises en place par l'État*

Le Comité des droits de l'enfant (2001) demande aux États partie de mettre en place un plan national pour la promotion et la surveillance des objectifs du droit à l'éducation énoncés à l'article 29 de la CDE. Cela signifie que le système scolaire dans son entier devrait être l'objet de stratégies coordonnées, ainsi que le centre d'intérêt d'un office chargé d'évaluer son adéquation avec les exigences de la CDE. Nous avons vu qu'en Suisse, malgré l'existence d'organismes intercantonaux tels que la CIIP et la CDIP, la question du calendrier scolaire reste encore en très grande partie de la compétence des cantons. Excepté la date du début de l'année scolaire réglée dans le concordat de 1970 et dans l'article 62 de la Constitution fédérale (1999), les cantons ont juridiquement toutes les libertés en matière d'aménagement du temps scolaire. Et aucune institution n'est à même de vérifier si les normes cantonales fixées vont ou non dans le sens des objectifs visées par la CDE. La coordination et la surveillance du droit à l'éducation ne sont donc pas appliquées dans ce pays.

En France, il existe un mécanisme de surveillance pour les droits de l'enfant en général: *le défenseur des droits de l'enfant*. Celui-ci sert également l'application des droits dans le système scolaire. Mais aucun document ou texte n'en fait mention. Un mécanisme de plainte, également recommandé par le Comité des droits de l'enfant, fonctionne aussi dans le pays. Ainsi, si un enfant estimait que l'aménagement du calendrier scolaire allait complètement à l'encontre du respect de ses droits il pourrait déposer une plainte. Ce mécanisme n'existe pas en Suisse.

Comme nous l'avons vu dans le cadre normatif, le Comité des droits de l'enfant (2001) encourage les États à procéder à l'évaluation des systèmes éducatifs, notamment en ce qui concerne la qualité du milieu d'apprentissage. Pour ce faire, le Comité recommande le recours aux enquêtes auxquelles

tous les acteurs impliqués participent, y compris les enfants. A ce propos, deux informations nous ont été données au cours de notre recherche. La première concerne le canton du Valais où la décision du Conseil d'État de 2004, fixant les calendriers des années suivantes, se base sur une enquête menée auprès de divers partenaires. Or, seules les administrations communales, les directions d'école, ainsi que les associations pédagogiques et économiques ont alors été interrogées. Plusieurs acteurs du systèmes scolaires sont donc absents, dont les enfants.

D'autre part, nous savons qu'en France, une grande enquête nationale est actuellement en cours et que des associations de lycéens y participent. L'implication d'élèves à ce processus est une caractéristique essentielle pour une approche basée sur les droits de l'enfant. Nous notons toutefois que seuls des représentants d'enfants scolarisés dans un lycée et d'une tranche d'âge bien définie (15-18 ans) vont avoir la possibilité d'exprimer leurs opinions. Nous voyons donc là une certaine discrimination. Tout d'abord, cette sélection va à l'encontre de la recommandation du Comité des droits de l'enfant (2001) qui demande d'inclure aux processus de consultation les enfants ayant quitté l'école. De plus, puisque l'enquête concerne tous les niveaux de scolarité, nous estimons que la tranche d'âge définie est extrêmement courte. De notre point de vue, et avec égard pour l'âge et la maturité, l'opinion d'enfants beaucoup plus jeunes peut être prise en considération sur le sujet.

### **Dans les motivations politiques**

La présence des droits de l'enfant dans les motivations politiques sur la question de l'aménagement du temps à l'école est ambiguë. En effet, l'étatisation de l'école est liée à une volonté politique d'instruire la population. Dans les trois régions étudiées, l'obligation scolaire est apparue dans les premières lois réglant l'instruction publique. La question du temps de scolarité et donc des dates d'ouverture des écoles sur l'année découle alors directement de l'obligation scolaire. Et en ce sens, les premières entreprises de normalisation du temps de l'école vont dans le sens de l'article 28 de la CDE qui stipule que chaque enfant a droit à l'éducation et donc que l'école primaire est obligatoire. L'étatisation, puis les différentes modifications du calendrier scolaire, ont par ailleurs sans cesse été dans le sens d'un allongement du temps d'école. L'État doit faire en sorte que les écoles soient suffisamment ouvertes pour que la population s'instruise réellement. Nous pouvons alors évoquer ici le critère de dotation déterminé par Tomasevski (1999).

Or, nous avons également vu, avec l'exemple de la III<sup>ème</sup> République en France ou des premières démarches de centralisation du système éducatif à Neuchâtel, que, très vite, les gouvernements ont

pris conscience que la main-mise sur l'école constituait une forme de pouvoir sur les masses. Il semblerait alors que la normalisation du temps scolaire ait ensuite représenté un enjeu en terme de pouvoir plutôt que de dotation de l'éducation.

Comme l'a également indiqué De Compère (1997), les motivations du pouvoir politique sont aussi directement liées à la confiance accordée par celui-ci aux capacités éducatives des familles. L'allongement du temps d'école indique que cette confiance s'est réduite au fil du temps et que l'État se sent de plus en plus responsable de l'éducation des enfants. Parallèlement, au cours du 20ème siècle, le souci pour le bien-être de l'enfant apparaît dans l'argumentation des décideurs politiques. Or, ce travail permet de constater que leurs préoccupations se limitent à la protection de l'enfant et qu'ils ne montrent pas autant d'intérêt pour l'application de ses droits. De plus comme nous allons le voir, cette considération peine à faire le poids face aux pressions économiques.

### **Face à d'écrasants facteurs économiques**

#### *L'enfant comme force économique de travail*

Comme nous l'avons vu, la base des grands principes de la structuration du temps scolaire sur l'année trouve ses origines au Moyen-Age, à l'époque où les normes des calendriers scolaires sont établis par le pouvoir ecclésiastique. L'utilisation des forces infantiles pour le travail des champs implique alors que l'école ne peut avoir lieu à la période estivale. Or, l'emploi des enfants pour les travaux agricoles continue d'être une norme sociale extrêmement répandue jusque dans la deuxième moitié du 20ème siècle. Elle est tellement instituée qu'elle influence de manière très forte les prises de décisions sur le calendrier scolaire. Nous avons vu par exemple qu'elle est à l'origine du rallongement des vacances en France en 1922 suite aux grandes pertes de forces humaines pendant la première guerre mondiale. Elle explique également la faible fréquentation scolaire des Valaisans jusqu'au début du 20ème siècle et les fortes pressions populaires contre le rallongement de l'année scolaire. Rappelons que dans ce canton, un règlement de 1973 laisse encore la possibilité aux communes de supprimer des semaines de vacances au profit de congés pour les travaux agricoles.

Aujourd'hui, s'il est très probable que, dans les régions rurales, des enfants participent toujours aux travaux agricoles et viticoles pendant leurs congés, il semble cependant que, dans les deux pays étudiés, ils ne soient plus considérés, ni dans les textes législatifs, ni dans les mentalités, comme une force économique nécessaire. Or, de par cette origine si ancrée, les vacances d'été sont devenues



elles-mêmes une institution qui régit non seulement l'école actuelle mais également le monde du travail et la société tout entière. L'ampleur sociétale que cette norme occupe aujourd'hui dans nos régions semble l'avoir figée dans le temps. La fixation d'un plus long congé pendant les mois de juillet et août n'a jamais fait l'objet d'une remise en cause dans les cas étudiés.

### *Le développement du tourisme*

L'étude de l'aménagement du temps annuel des écoles françaises, neuchâteloises et valaisannes a montré que le développement du tourisme a des effets considérables sur la réglementation des calendriers scolaires de ces régions. En effet, dans la seconde partie du 20ème siècle, les vacances sont devenues synonyme de déplacements mais également de regroupements dans les régions les plus accueillantes de nos pays.

Un premier problème est alors apparu concernant le trafic ferroviaire et routier aux périodes de vacances scolaires. Nous avons vu qu'en France, ce problème a pris une place prépondérante dans le débat sur le calendrier scolaire et a donné lieu à la création du zonage. Cette pratique, bien qu'elle empêche la prise en compte de considérations pédagogiques dans l'aménagement du temps scolaire, s'est aujourd'hui imposée dans le pays.

D'autre part, le regroupement des populations dans certaines zones pendant les vacances a donné lieu à l'activité économique du tourisme. Les vacances représentent alors une période de travail intense ainsi qu'une organisation minutieuse pour les habitants de ces régions. Les responsables des secteurs touristiques estiment donc avoir leur mot à dire sur l'aménagement du temps scolaire. Nous avons vu qu'au niveau romand, par exemple, les pressions exercées par les régions touristiques ont une place déterminante dans la planification des vacances d'hiver.

Enfin, bien que cela n'ait pas été explicitement mentionné dans les documents étudiés, nous supposons que le domaine touristique a également tout intérêt à ce que de longues vacances soient fixées en été, période de nos régions où la météo est la plus favorable. De même, pour le secteur des sports d'hiver, il semble vital que des vacances soient planifiées en même temps que l'enneigement des stations. Ces données contribuent sans doute également au caractère figé de la structure annuelle des calendriers de nos régions.

Les facteurs économiques, pour les raisons évoquées ci-dessus, ont donc un très fort impact sur les

décisions qui sont prises concernant le calendrier scolaire. La prise en compte des besoins de l'enfant, qui apparaît au cours du 20ème siècle, est d'une envergure bien plus modeste.

#### **4.2.2. Les besoins de l'enfant, oui mais...**

D'après nos recherches, les préoccupations des pouvoirs politiques pour le bien-être de l'enfant dans le système scolaire sont apparues au cours du 20ème siècle. En Valais, la modernisation du système éducatif voulue à la fin des années 30 est basée sur l'idée que l'école doit chercher le développement harmonieux de toutes les facultés de l'enfant. En France, les premières recommandations médicales concernant l'aménagement du temps scolaire en lien avec la santé de l'enfant datent des années 50. Puis, nous avons vu qu'à partir des années 80, le bien-être de l'enfant devient une des principales considérations du débat sur le calendrier scolaire dans ce pays. Nous savons que cette nouvelle préoccupation est fortement liée aux progrès scientifiques, notamment la découverte de la chronobiologie qui s'intéresse au respect du rythme de l'enfant. Ces nouvelles considérations vont donc dans le sens d'une école axée sur l'enfant et adaptée à ses besoins. De ce point de vue, elles correspondent aux recommandations du Comité des droits de l'enfant (2001) sur l'article 29.

Mais rappelons ici que, si l'intérêt pour l'enfant est uniquement traduit en terme de préoccupations pour ses besoins, une dimension importante de la Convention des droits de l'enfant (1989) est niée. Pour une approche basée sur les droits, il est nécessaire que des considérations pour l'enfant en tant qu'acteur social soient démontrées. Or, dans le domaine étudié, non seulement cette dimension est quasiment invisible, mais en plus, la prise en compte des besoins -incomplète pour une approche basée sur les droits- est elle-même écrasée par d'autres considérations ou instrumentalisée pour satisfaire les besoins d'autres individus. Cette constatation est au croisement des idées défendues par deux auteures citées antérieurement dans ce travail: Minow (1986, citée par Hanson, 2007) et De Compère (1997). Comme nous l'avons montré pour justifier notre hypothèse de recherche, la première assure que le traitement légal des enfants est négligé en raison de la prépondérance d'autres enjeux sociétaux. La seconde pense que les droits de l'enfant sont utilisés comme alibi pour satisfaire les revendications d'adultes quant à l'aménagement du temps à l'école. Elle explique que « ceux qui réclament une meilleure organisation le font au nom des enfants, qui ne revendiquent pas, et qui n'ont aucun pouvoir sur le temps qu'on leur impose » (p.19).

Ainsi, comme nous allons le voir, les besoins de l'enfant sont une considération qui arrive très tardivement dans le débat et qui est sans cesse mise au second plan face aux pressions économiques.

De plus, les quelques fois où les besoins des familles ont été invoqués, il est très net que l'intérêt ait en fait été porté aux revendications des parents et non aux besoins des enfants.

### **Peu d'influence dans les faits**

Les résultats des recherches sur les besoins de l'enfant, notamment en chronobiologie, peuvent tout de même constituer des informations importantes pour répondre à deux exigences de la CDE (1989). En effet, les données relatives au rythme de l'enfant indiquent non seulement quelles sont les normes qui permettent à l'enfant de satisfaire son besoin de se reposer et d'avoir du temps pour lui mais également celles qui le mettent dans les meilleures conditions d'apprentissage et donc lui donnent droit à une qualité d'instruction. Or, nous allons voir que les résultats de ces recherches scientifiques ont finalement peu influencé l'aménagement du calendrier et qu'ils n'y ont été que très partiellement intégrés.

#### *Le droit au repos et au temps libre*

Caspar (1997) rappelle que le fait que le repos soit utile ou indispensable aux enfants est complètement absent des esprits pendant longtemps. La fermeture de l'école l'été est tout d'abord liée à la nécessité du travail des enfants aux champs. Puis, à Neuchâtel par exemple, la revendication du droit à avoir des congés est tout d'abord soulevée par les régents qui veulent pouvoir vaquer à d'autres occupations. Ensuite, en France, la création des vacances intermédiaires de Noël et de Pâques en 1939 est directement liée aux revendications syndicales. Ainsi, si les congés ont tout d'abord été mis en place pour le travail, ils ont ensuite été aménagés pour répondre aux revendications d'adultes sur leur droit à avoir du temps libre et à prendre du repos. Le besoin fondamental de l'enfant de se reposer et de jouer ne constitue donc en rien une origine aux vacances scolaires.

Par la suite, les préoccupations de médecins par rapport à l'emploi du temps trop chargé des enfants à l'école sont présentes en France autour des années 1980. C'est également l'époque où les recherches scientifiques sur le rythme de l'enfant sont lancées. Les résultats de ces recherches vont effectivement donner lieu à des modifications de l'aménagement du calendrier dans le pays. Plusieurs ministres de l'éducation ont tenté de mettre en place le principe du 7 semaines d'école-2 semaines de congés dans les calendriers qu'ils ont aménagés. Or, nous avons vu que le zonage, imposé par les pressions économiques, n'est pas compatible avec cette organisation. Le minimum de

deux semaines de vacances est donc la seule norme en faveur du rythme de l'enfant qui est restée dans le calendrier scolaire français; si ce n'est que celle-ci n'est pas respectée pour les vacances d'automne qui ne durent qu'une semaine et demi..

Les cantons romands, quant à eux, ne suivent pas du tout le principe du 7/2. Ils proposent des vacances d'une seule semaine, notamment les vacances d'hiver, et la durée des périodes d'école n'est pas du tout régulière. Nous avons même vu qu'elle peut être très courte ou très longue entre Noël et Pâques, en raison des normes propres à chaque canton pour la fixation des vacances de février et la fluctuation de la date de Pâque qui est incluse dans la quatrième période de vacances. La CIIP considère alors que, sur la base du bon sens, quatre semaines d'école au moins devraient être un minimum à respecter. (communication personnelle, 11 août 2010).

Ainsi, la prise en compte du besoin de l'enfant à se reposer intervient très tardivement dans le débat sur le calendrier scolaire et les données scientifiques quant à l'aménagement le plus propice au développement de l'enfant ne sont que très peu considérées dans les calendriers scolaires actuels des régions étudiées.

### *le droit à une qualité d'éducation*

Les recherches sur le rythme de l'enfant donnent des indications permettant de définir le découpage de l'année scolaire qui correspond le mieux aux besoins des enfants. De même, nous avons vu qu'elles déterminent aussi les périodes de l'année où les individus sont dans les meilleures dispositions développementales pour faire des apprentissages: la période estivale. De notre point de vue, la prise en compte de ces informations est intéressante si l'on vise, comme le demande le Comité des droits de l'enfant (2001), le droit à « une qualité donnée d'éducation ». La structure du système éducatif, notamment celle de son aménagement temporel, peut contribuer à cet objectif. Or, nous n'avons quasiment jamais constaté ce type de considérations dans les décisions des pouvoirs politiques.

### **Besoins des enfants vs besoins des familles**

Selon une circulaire reçue en 1894, les départements français ont le devoir de concilier les intérêts des familles et ceux de l'enseignement. Pour cela, ils ont par exemple la liberté de supprimer les vacances dans les écoles maternelles lorsque la population l'exige. Plus tard, en 1959, le

gouvernement français indique que les vacances scolaires sont trop longues pour les parents qui ne savent plus quoi faire de leurs enfants à la fin de l'été. En Suisse, la CIIP explique que la coordination des vacances de février a tenu compte dans la mesure du possible des souhaits des parents d'élèves (<http://www.ciip.ch/>). En Valais, en 1947, les autorités politiques renoncent à allonger l'année scolaire sous les pressions des parents qui veulent garder leurs enfants pour les travaux agricoles. D'autre part, l'unification récente du calendrier de ce canton a pour objectif de faciliter l'organisation familiale.

Le bien-être de la famille est donc une considération des États en matière de calendrier scolaire. Or, nous constatons que sous cet intitulé, ce sont avant tout les revendications des parents qui sont prises en compte. L'*alibi* dont parlait De Compère(1997) peut être reconnu ici. D'autre part, comme le montre l'exemple du Valais, les pouvoirs politiques craignent la forte masse populaire que représentent l'ensemble des parents d'élèves. La prise en compte des besoins des parents a donc influencé à plusieurs reprises la mise en place du calendrier.

Nous voyons donc que la prise en compte des besoins de l'enfant est peu effective dans les faits. Elle passe très souvent après d'autres enjeux plus puissants ou alors est devancée par la prise en compte des besoins des adultes, acteurs sociaux plus reconnus et plus dangereux aux yeux des pouvoirs politiques.

#### **4.2.3. L'harmonisation du calendrier, une mesure de non-discrimination?**

Le fait qu'un État assure certaines normes nationales qui permettent à des enfants de systèmes éducatifs différents d'avoir accès à une éducation de même qualité est une exigence fondamentale de la CDE (1989), basée sur l'article 2 et le principe de l'égalité des chances dans le droit à l'éducation. Or, les entreprises d'harmonisation de la date de la rentrée scolaire en Suisse ont été associées, entre autre, à cette préoccupation. En effet, à l'époque, la CIIP a clairement indiqué que la démarche d'harmonisation avait pour objectif que tous les enfants jouissent des mêmes chances éducatives (<http://www.ciip.ch/>). Par ailleurs, les processus de centralisation des calendriers qui ont abouti dans les trois régions étudiées semblent aussi avoir permis que les enfants d'une même région politique subissent des normes semblables en matière de temps scolaires.

Nous savons qu'au niveau suisse, par contre, les cantons restent très attachés à leurs particularités locales et les tentatives d'une harmonisation plus importante sur le calendrier scolaire ont échoué.

Cependant, la non discrimination ne provient pas du fait que tous les systèmes éducatifs d'un État adopte parfaitement le même fonctionnement ou que toutes les écoles d'un pays suivent de manière absolue le même calendrier scolaire. De notre point de vue, la non-discrimination est garantie si la mise en œuvre des droits est assurée partout avec la même rigueur. Cette donnée rappelle alors la nécessité de créer un plan d'action au niveau national chargé de promouvoir et de surveiller l'application de la CDE ainsi que de concevoir un mécanisme destiné à recevoir les plaintes.

#### **4.2.4. Deux problèmes notoires: l'adaptabilité et la participation**

Nos recherches ont montré que l'aménagement du temps scolaire ne répond pas au critère d'adaptabilité établi par Tomasevski (1999). En effet, nous l'avons vu, la plupart des grands principes qui régissent les calendriers étudiés ont été fixés depuis très longtemps pour des raisons qui ne sont plus valables aujourd'hui. Nous pensons à l'utilisation des forces infantiles pour les travaux agricoles mais également aux influences des fêtes religieuses. Nous avons alors constaté que l'utilisation revendiquée des enfants aux champs l'été a aujourd'hui complètement disparu. De plus, bien qu'un grand nombre de fêtes religieuses soit toujours célébré selon les traditions locales et culturelles des régions, rien ne justifie qu'elles imposent encore actuellement les dates des vacances à des États laïcs.

Ces caractéristiques du calendrier scolaire, originaires du Moyen-Age, se sont ensuite répandues au monde du travail et ont structuré le rapport au temps de la société tout entière. Aujourd'hui elles sont à tel point ancrées dans les mœurs que leur remise en cause paraît tout simplement inimaginable. De Compère (1997) explique cela par le fait que l'équilibre obtenu dans les lois sur le temps scolaire, « construit au long des années entre les revendications contradictoires des différents pouvoirs qui s'exercent sur l'école », est extrêmement fragile. Selon elle, il est certain « qu'on ne puisse y changer un détail sans que tout s'effondre. » (p.19). Or, ce figement des normes sur le temps scolaire montre bien que la capacité du système à s'adapter aux besoins des apprenants et des sociétés en évolution est ici limitée. L'aménagement du temps scolaire dans les régions étudiées est donc actuellement une caractéristique des systèmes d'éducation peu adaptable.

Le deuxième problème notoire que nous constatons est celui de la faible prise en compte des droits participatifs des élèves sur la question du temps scolaire. En effet, comme nous l'avons déjà vu lorsque nous avons traité des besoins, les résultats de nos recherches dans les trois régions laissent l'image d'un enfant extrêmement instrumentalisé et complètement absent des débats, si ce n'est en

tant qu'objet de recherche. Excepté le cas des représentations de lycéens en France, l'aménagement du temps scolaire est une affaire de politiques, d'acteurs du monde économique, de scientifiques, de parents, d'enseignants, etc. La liste est longue mais il n'y figure pas les premiers concernés. La représentation de l'enfant comme un être ayant des opinions et des capacités propres et pouvant participer à un débat qui le concerne ne semble pas encore avoir gagné les sphères de décisions qui traitent de la question du calendrier scolaire. De ce point de vue, l'article 12 de la CDE n'est absolument pas respecté. Et ce non-respect implique que d'autres droits ne peuvent être respectés non plus.

## Cinquième partie: Conclusion

Dans cette cinquième partie, l'objectif est donc de proposer une synthèse des résultats et ainsi de répondre à la question qui a motivé notre démarche, à savoir dans quelles mesure les droits de l'enfant jouent-ils un rôle dans l'aménagement du calendrier scolaire. Or, ce travail a aussi soulevé un grand nombre d'autres questions qui permettent d'envisager des prolongements. Nous ferons alors le point sur les pistes pertinentes à explorer au vu des conclusions auxquelles nous avons abouti. Enfin, dans une dernière étape, nous proposerons une approche critique de la recherche en mettant en évidence ses apports mais également ses limites.

### 5.1 Synthèse des résultats et réponse à la question de recherche

Avant de présenter les résultats principaux auxquels a conduit notre démarche de recherche, rappelons que celle-ci repose sur trois étapes. La première a permis de mettre en évidence les normes juridiques relatives à la Convention des droits de l'enfant (1989) concernant l'aménagement du temps à l'école. Puis, dans un second temps, nous nous sommes intéressés à la littérature scientifique abordant notre sujet. Enfin, nous avons travaillé plus particulièrement sur la situation réelle du calendrier scolaire en France et dans les cantons romands.

Le cadre normatif élaboré dans la première étape constitue la grille avec laquelle nous avons ensuite analysé les données apportées dans la deuxième et la troisième étapes. Nous en rappelons ici les points principaux: Tout d'abord, selon la CDE, l'enfant ne peut être envisagé uniquement comme un être à protéger mais il doit également être vu comme une personne avec des capacités en évolution, lui permettant de prendre part à la vie sociale. Ensuite, l'article 28 définit le droit fondamental de chaque enfant à l'éducation. Il détermine les conditions minimales que les États doivent remplir et rappelle que ce droit est basé sur le principe de l'égalité des chances. L'article 29 précise les objectifs universels auxquels les systèmes d'éducation doivent répondre. Il indique que l'école doit viser au développement du plein potentiel de l'enfant tout en assurant l'exercice des droits tant dans son fonctionnement que dans son contenu. Selon le Comité des droits de l'enfant (2001), il est alors nécessaire de procéder à l'évaluation régulière du système et de mettre en place des organes chargées de la mise en œuvre et de la surveillance du droit à l'éducation. Enfin, les critères de dotation, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité d'un système éducatif sont des



références permettant d'évaluer l'application du droit à l'éducation. Enfin, l'article 31 de la CDE garantit à l'enfant le respect de ses besoins fondamentaux de se reposer et de jouer. Il est fortement lié à la question du temps libre dans la vie de l'enfant et donc à celle de l'aménagement du temps scolaire.

L'analyse de la littérature scientifique a permis de mettre en évidence deux éléments intéressants. Premièrement, rappelons que nous n'avons pas trouvé de littérature spécifique aux droits de l'enfant dans l'aménagement du temps scolaire. Les données qui constituent la littérature sur l'aménagement du temps scolaire s'intéressent exclusivement aux besoins de l'enfant. Elles sont issues de la chronobiologie et déterminent les rythmes scolaires les plus respectueux en fonction du rythme de l'enfant. Rappelons alors que la chronobiologie considère l'enfant comme un objet d'étude stable qui répond toujours aux mêmes règles. Cette science ne permet pas de percevoir les différences inter-individuelles entre les enfants selon leurs capacités évolutives. Les droits de l'enfant n'existent donc pas en tant que tels dans la littérature scientifique sur le temps scolaire et la science qui s'intéresse à leurs besoins ne prend pas en compte la dimension de l'enfant en tant que sujet et acteur social, qui constitue le principe même de la CDE.

L'étude du terrain a ensuite montré que le respect du rythme de l'enfant, d'après les résultats de recherche de la chronobiologie, est une préoccupation qui est apparue chez les décideurs politiques depuis quelques années. Mais les aménagements auxquels elle a abouti sont minimes. De plus, comme nous l'avons vu, au regard de la CDE, la prise en compte des besoins des enfants est une démarche incomplète si l'on veut mettre en œuvre ses droits. Nous avons plusieurs fois relevé au cours de notre analyse que, en ce qui concerne les discussions sur l'aménagement du calendrier, les enfants sont uniquement perçus comme les tributaires du système et presque jamais comme des partenaires.

De manière générale, l'étude du terrain a montré que les droits de l'enfant sont peu présents dans les décisions sur l'aménagement du temps scolaire. Les préoccupations politiques, depuis la mise en place des calendriers étudiés, n'ont que très peu porté sur l'enfant et encore moins sur ses droits. En effet, nous avons vu que la prise en compte d'enjeux économiques et des revendications de parents a bien plus souvent influencé les décisions sur le calendrier scolaire que les considérations pédagogiques. D'autre part, nous avons relevé que les calendriers scolaires actuels reposent prioritairement sur des principes édictés par des coutumes et des traditions qui ont perdu de leur légitimité aujourd'hui. Cette constatation fait douter de l'adaptabilité du système scolaire en ce qui

concerne la structure du temps sur l'année. En effet, l'école semble actuellement incapable de se défaire de ces normes qui se sont figées au cours du temps et se sont répandues à d'autres sphères de la société. Or, pour s'adapter aux besoins des apprenants et mettre en œuvre leurs droits, le système doit nécessairement pouvoir remettre en cause la légitimité des règles qui le régissent.

Enfin, nous avons vu que les textes législatifs ne font presque pas mention des droits de l'enfant. D'autre part, les infrastructures de promotion et de surveillances des droits dans le système scolaire exigées par le Comité des droits de l'enfant (2001) ne sont pas mises en place, du moins en Suisse. Le fait qu'aucune structure n'ait les compétences d'encourager et de réguler la mise en œuvre de la CDE semble être un très grand frein à la prise en compte de celle-ci. Pour ce qui est de la France, le défenseur des droits de l'enfant est un organisme indépendant, responsable de l'application de l'ensemble de la CDE sur le territoire. De ce fait, les normes relatives au système scolaire y sont traitées simultanément à tous les autres domaines; ce qui, selon nous, explique que leur mise en place se développe très lentement.

La prise en compte des droits de l'enfant dans l'aménagement du temps scolaire est ainsi très peu importante. Elle souffre de considérations pour d'autres enjeux sociétaux, ce qui l'empêche de se développer et de se mettre en place structurellement. Nous répondons ainsi à notre question de recherche et confirmons notre hypothèse de départ.

Toutefois, la situation établie mérite d'être modérée. Quelques éléments ressortis de notre analyse montrent que certains aspects relatifs aux droits de l'enfant font leur apparition dans le débat, aussi minime et furtive soit-elle. Par exemple, rappelons que l'institutionnalisation du temps scolaire est liée au principe de l'obligation scolaire et donc au droit reconnu de chaque enfant à l'éducation. On y distingue le critère de la dotation. Par ailleurs, la prise en compte des besoins de l'enfant dans le système éducatif, si elle est effective, constitue, selon nous, une mise en œuvre partielle des articles 29 et 31 de la CDE (1989). D'autre part, les tentatives et la réalisation d'entreprises d'harmonisation du calendrier scolaires peuvent être considérées comme allant dans le sens du principe de l'égalité des chances dans le droit à l'éducation. De notre point de vue, ce principe peut être assuré seulement si une instance de surveillance garantit la mise en œuvre des droits dans tout le pays. Or, relevons que la France possède une structure chargée de surveiller l'application des droits de l'enfant. Enfin, n'oublions pas de mentionner que, dans ce pays, la consultation sur le calendrier scolaire ouverte en mai dernier s'adresse à des représentations d'élèves mineurs. Si cette démarche est reproduite et répandue, nous assisterons alors une véritable écoute et prise en compte de l'opinion des enfants sur

la question du temps scolaire. La reconnaissance de l'enfant comme un acteur du système scolaire, capable de participer à la prise de décision au niveau politique, serait alors peut-être en bonne voie.

## **5.2 Prolongements**

Si la recherche menée a permis de répondre à certaines de nos questions, elle a en même temps suscité un grand nombre d'interrogations. Certaines de ces interrogations pourraient mener à d'autres recherches, complémentaires à celle-ci, et permettant d'aller plus loin dans la compréhension de notre thématique. C'est pourquoi nous tenons à présenter ici deux des problématiques auxquelles nous avons été confrontés au cours de notre démarche de recherche.

Tout d'abord, nous nous sommes interrogés sur la question de la participation des élèves au sein du système scolaire et plus particulièrement dans le domaine de l'aménagement du temps à l'école. En effet, alors que le Comité des droits de l'enfant (2001) demande à ce que l'exercice des droits soit promu dans toutes les composantes du système éducatif, nous considérons que l'écoute et la prise en compte des opinions de l'enfant doivent donc être mises en place également dans toutes les composantes du système. Or, nous savons également que la participation des enfants est un processus qui ne se met pas en place tout seul. Il exige un encadrement solide de la part des adultes- ou d'autres individus plus expérimentés dans le domaine- et il nécessite prioritairement la garantie du droit à l'information. De plus, ce droit est tributaire de l'évaluation par d'autres quant à la capacité de discernement et à la maturité de l'enfant consulté, ce qui est aussi ambigu. Nous nous demandons alors de quelle manière ce droit est mis en place dans l'école actuelle? Existe-il déjà? Sous quelle forme? Touche-t-il à des sphères aussi structurelles que l'aménagement du temps scolaire? Est-ce que la forme de l'école actuelle permet vraiment l'exercice de la participation? Quel type d'espaces sont à mettre en place pour assurer l'exercice de ce droit? Qu'est-ce qui en permettrait une meilleure mise en œuvre ?

Dans un deuxième temps, nous avons essayé d'imaginer à quoi ressemblerait l'organisation du temps à l'école si les droits de l'enfant avaient une place plus importante dans le débat. Pour nous, il semble impossible de répondre à cette question sans prendre en considération que les enfants ont un rapport au temps en général qui peut être différent de celui des adultes et de celui que les adultes imaginent pour eux. Certains auteurs ont travaillé sur ces éléments -voir notamment James, Jenks & Prout (1998)-. Les résultats de leurs recherches pourraient alors compléter de manière très pertinente les résultats des recherches sur le rythme de l'enfant. De quelles manières les enfants

vivent-ils le temps et comment celles-ci peuvent-elles être prises en compte dans l'aménagement du temps à l'école? Cette question fondamentale en entraîne d'autres plus générales sur la dimension sociale du temps scolaire. Comme nous l'avons vu, il semblerait que l'organisation du temps qui régit la société soit extrêmement liée à l'organisation du temps à l'école. Dans quel sens l'un et l'autre s'influencent-ils? Est-ce que le système scolaire aurait la possibilité et des avantages à se détacher des règles qui déterminent le temps dans la société? Si l'école changeait ses normes, aurait-elle encore le pouvoir d'influencer le fonctionnement du monde du travail? Pourrions-nous imaginer que nous fassions fonctionner le temps dans la société non pas en fonction de principes ancestraux et de pressions économiques mais en fonction du respect des droits de l'enfant dans le cadre scolaire? Cet autre extrême aurait-il un sens?

Les deux problématiques évoquées ici seraient alors très intéressantes à approfondir et pourraient apporter de réelles informations pour déterminer comment mieux intégrer les droits de l'enfant aux décisions -politiques ou autres- qui définissent l'école en général et l'aménagement du temps à l'école en particulier.

### **5.3 Apports et limites de la recherche**

Dans cette dernière partie, nous proposons une analyse plus distanciée de notre travail. Tout d'abord, nous mettrons en évidence quelques biais et limites que nous reconnaissons à cette recherche. Puis, nous terminerons en relevant les apports de notre travail, aussi modestes soient-ils, au domaine de la recherche interdisciplinaire sur les droits de l'enfant.

#### **5.3.1 Limites**

Nous reconnaissons tout d'abord que la démarche de recherche, telle que nous l'avons menée, permet uniquement de mettre en évidence les problèmes. Notre travail s'applique à montrer les écarts entre la réalité et les normes édictées par la CDE mais il n'apporte pas de solutions en tant que telles permettant des améliorations. Seuls les prolongements que nous avons proposés dans la conclusion constituent des pistes à explorer pour une meilleure prise en compte des droits de l'enfant dans le système scolaire. De notre point de vue, notre travail représente alors une première étape nécessaire. Mais il n'est utile que s'il est ensuite complété par d'autres recherches qui, à partir de nos résultats, s'appliquent à chercher des solutions pour faire évoluer la réalité.

Par ailleurs, la délimitation de notre champs d'investigation à la caractéristique annuelle du temps scolaire, bien qu'indispensable au respect des normes imposées à notre travail, constitue également une certaine limite de notre recherche. En effet, le temps scolaire est en fait une imbrication complexe de plusieurs types d'organisation temporelle: l'organisation annuelle, semestrielle et trimestrielle, hebdomadaire et enfin quotidienne. Nous avons découvert que ces différents niveaux sont alors extrêmement interdépendants les uns des autres. Le fait d'avoir isolé une seule caractéristique a certes permis de récolter des informations significatives mais l'organisation du temps à l'école aurait peut-être mérité d'être étudiée dans son ensemble. D'autres éléments sur la prise en compte des droits de l'enfant dans ce domaine seraient alors peut-être apparus.

Enfin, nous relevons que notre recherche s'appuie principalement sur les apports d'auteurs francophones, ce qui constitue une de ses principales faiblesses. L'élargissement à des références anglophones notamment, aurait certainement pu compléter ce travail de manière pertinente.

### **5.3.2 Apports**

Notre recherche porte sur une très petite composante du système éducatif: l'aménagement du temps annuel. Or, les résultats obtenus semblent montrer que le fonctionnement de l'école est en soi un frein à la prise en compte des droits de l'enfant. C'est aussi le point de vue du Comité des droits de l'enfant (2001) qui constate qu'un profond remaniement des systèmes éducatifs est nécessaire à l'application de l'article 29. Dans ce sens, nous pensons que notre recherche contribue modestement à mettre en évidence l'ampleur du travail à effectuer pour que les droits de l'enfant soient réellement appliqués dans le système scolaire.

Enfin, notre recherche, en abordant la question du temps, touche à une notion peu explorée dans le champs des droits de l'enfant. En ce sens, notre travail participe, à sa mesure, à l'élargissement des connaissances dans ce domaine. C'est, selon nous, ce qui constitue sa part d'originalité. Par ailleurs, de notre point de vue, l'interdisciplinarité et la complexité de la notion de temps constitue un immense intérêt et peut ouvrir de nombreuses perspectives de nouvelles recherches dans le champs des droits de l'enfant.

## Septième partie: Références bibliographiques

Beer C. ( 2010, avril) Éditorial. *Les clefs de l'école*. 5, 3.

Boiraud, H. (1968). Signification des vacances scolaires. *Revue française de pédagogie*, 4 (1), 45-49

Caspar, P. (1997) in De Compère, M.-M. (Ed.). (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Combes, J. (1997). *Histoire de l'école primaire élémentaire en France*. Paris: Presse Universitaires de France

Commission générale Harnos et Horaires scolaires. (s. d.) *Consultation sur une proposition d'un nouvel horaire scolaire des élèves*. Genève: DIP

Comité des droits de l'enfant. (2001). *Observation générale No 1, Les buts de l'éducation. Paragraphe 1 de l'article 29*. ONU Doc. CRC/GC/2001/1

Comité des droits de l'enfant(2002). *Observation générale No 2, Le rôle des institutions nationales indépendantes de défense des droits de l'homme dans la protection et la promotion des droits de l'enfant*. ONU Doc. CRC/GC/2002/2

Comité des droits économiques sociaux et culturels.(1999). *Observation générale 13 sur le droit à l'éducation*. ONU Doc. E/C.12/1999/10

Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1995), Déclaration du 6 août 1985, in *Recommandations et décisions de 1972 à 1994*. Berne: Auteur

Département de l'éducation, de la culture et du sport de l'État du Valais, Communication officielle aux Commissions scolaires et Directions d'écoles. Ref:JFL/DT, 11 septembre 2008

Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel. (1914). *Historique de l'instruction*

*publique dans le canton de Neuchâtel. De l'origine à nos jours.* Neuchâtel: Attinger

De Compère, M.-M. (Ed.). (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Faquet, M. (1949). *L'école valaisanne de 1830 à 1910*. Sion: Cahiers Vallesia

Forster, S. (2008, avril) De concordat en concordat. *Bulletin de la CIIP*, 22, 3  
[Page Web] Accès: [http://www.ciip.ch/pages/bulletins/fichiers/Bulletin\\_22.pdf](http://www.ciip.ch/pages/bulletins/fichiers/Bulletin_22.pdf)  
Dernière consultation: 17 août 2010

Fotinos, G. & Testu, F. (1996). *Aménager le temps scolaire*. Paris: Hachette Education.

Hanson, K. (2007). The question of ages in juvenile justice. In Zermatten, J.(Ed.). *Training Course on juvenile justice for officials from China*. Sion Seminar 2007. Working report 1-2008, 108-116. Sion: Institut Kurt Bösch et Institut international des droits de l'enfant

Hammarberg, T. (1998). *Une école pour des enfants qui ont des droits*. Florence: Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)

Hodgkin, R. & Newell, P. (1998). *Manuel d'application de la Convention relative aux droits de l'enfant*. Genève: Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press

Montagner, H. (1983). *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent. Ces jeunes en mal de temps et d'espace*. Paris : Stock/ Laurence Pernoud

Périsset Bagnoud, D. (1999). in Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer C. (Eds). (1999). *Une école pour la démocratie*. Bern: Peter Lang, Editions scientifiques européennes

Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice*. Sion: Cahiers Vallesia

Salamin, M.(1990). Dans les écoles valaisannes 1798-1815. *Annales valaisannes 1990*. Sion:

Société d'histoire du Valais romand, 45-80.

[Page Web] Accès: <http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,19,1/I-N177-1990-008.pdf>

Dernière consultation: 16 août 2010

Stoecklin, D. & Zermatten, J. (2009). *Le droit des enfants de participer. Normes juridiques et réalité pratique: contribution à un nouveau contrat social*. Sion: Institut international des droits de l'enfant.

Tomasevski, (1999). *Rapport préliminaire de la rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation*, Conseil Économique et Social. ONU Doc. E/CN.4/1999/49

Verhellen, E. (1999). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. Louvain: Garant

Zermatten, J. (2008). *La petite histoire d'une révolution: celle des droits de l'enfant*. Manuscrit non publié, Sion: Institut international des droits de l'enfant.

#### **Documents réglementaires:**

*Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*, Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 14 juin 2007

*Code de l'éducation*, République française, version modifiée du 31 juillet 2010

*Concordat intercantonal sur la coordination scolaire*, Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 29 octobre 1970

*Convention Internationale des Droits de l'enfant*, Organisation des Nations Unies (ONU), 20 novembre 1989

*Constitution cantonale*, République et Canton de Neuchâtel, 24 septembre 2000

*Constitution fédérale*, Confédération suisse, 2 septembre 1948

*Constitution fédérale*, Confédération suisse, 18 avril 1999



*Décision du Conseil d'État sur le plan de scolarité, État du Valais, 3 septembre 2002*

*Décision du Conseil d'État sur le plan de scolarité, État du Valais, 24 novembre 2004*

*Décision du Conseil d'État sur le plan de scolarité, État du Valais, 25 janvier 2006*

*Décision du Conseil d'État sur le plan de scolarité, État du Valais, 10 janvier 2007*

*Décision du Conseil d'État sur le plan de scolarité, État du Valais, 16 juin 2008*

*Décision du Conseil d'État sur le plan de scolarité, État du Valais, 19 mai 2010*

*Déclaration universelle des droits de l'homme, Organisation des Nations Unies (ONU), 10 décembre 1948*

*Loi d'orientation sur l'éducation, République française, 10 juillet 1989*

*Loi sur l'instruction publique, les écoles primaires et les Écoles normales, État du Valais, 1947*

*Loi sur l'instruction publique, État du Valais, 4 juillet 1962*

*Loi d'adhésion au concordat sur la coordination scolaire, État du Valais, 12 mai 1971*

*Loi sur la coordination scolaire, État du Valais, 1er février 1991*

*Loi sur l'enseignement primaire, Canton et République de Neuchâtel, 18 novembre 1908*

*Loi portant adhésion au concordat intercantonal sur la coordination scolaire, Canton et République de Neuchâtel, 16 décembre 1970*

*Loi concernant les autorités scolaires, Canton et République de Neuchâtel, 18 octobre 1983*

*Loi sur l'organisation scolaire, Canton et République de Neuchâtel, 28 mars 1984*

*Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, Organisation des Nations Unies (ONU), 16 décembre 1966

*Règlement concernant l'organisation des vacances scolaires*, État du Valais, 14 mars 1973

*Règlement fixant le statut de la commission scolaire*, État du Valais, 9 janvier 1991

*Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire*, État du Valais, 14 juillet 2004

*Règlement concernant les vacances dans les écoles primaires, secondaires et professionnelles*, Canton et République de Neuchâtel, 3 avril 1959

#### **Sites internet consultés:**

Conférence intercantonale des directeurs de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin  
<http://www.ciip.ch/>

Dernière consultation: 20 août 2010

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique  
<http://www.edk.ch/dyn/11926.php>

Dernière consultation: 20 août 2010

Conseil économique, social et environnemental (France)  
<http://www.conseil-economique-et-social.fr/>

Dernière consultation: 20 août 2010

Défenseur des droits de l'enfant  
<http://www.defenseurdesenfants.fr/>

Dernière consultation: 20 août 2010

État de Fribourg  
<http://admin.fr.ch/ww/fr/pub/index.cfm>

Dernière consultation: 20 août 2010

État de Genève

<http://www.ge.ch/>

Dernière consultation: 20 août 2010

État du Jura

<http://www.jura.ch/>

Dernière consultation: 20 août 2010

État de Neuchâtel

<http://www.ne.ch/>

Dernière consultation: 20 août 2010

État du Valais

<http://www.vs.ch/Navig/home.asp>

Dernière consultation: 20 août 2010

État de Vaud

<http://www.vd.ch/>

Dernière consultation: 20 août 2010

Légifrance (site de diffusion du droit français)

<http://www.legifrance.gouv.fr/>

Dernière consultation: 20 août 2010

Ministère de l'éducation nationale

<http://www.education.gouv.fr/>

Dernière consultation: 20 août 2010

Organisation Right to Education

<http://www.right-to-education.org/>

Dernière consultation: 20 août 2010